

English language teaching and learning strategies to visually impaired children: case study in two students of the educational institutions “El Mirador” and “Carlos M. Simmonds” of Popayán city- Cauca

Estrategias para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en niños con discapacidad visual: Estudio de caso en dos estudiantes de la institución educativa “El Mirador” y “Carlos M. Simmonds” de la ciudad de Popayán, Cauca.

Kelly Vanessa Guamanga Macías, Karen Soley Macías Martínez, Scheilla Yosara Muñoz Palomino, Edgar Rangel Guerrero & Diana Carolina Velasco Dorado.

University of Cauca
Faculty of Human and Social Sciences
School of Modern Languages, with Emphasis on English and French
May 2021

Copyright © 2021 por Kelly Vanessa Guamanga Macías, Karen Soley Macías Martínez, Scheilla Yosara Muñoz Palomino, Edgar Rangel Guerrero & Diana Carolina Velasco Dorado.
Todos los derechos reservados.

Dedicatoria

Dedicamos este trabajo a nuestras queridas participantes Leidy y Lucía, quienes nos inspiraron con su ternura y carisma; a nuestros colaboradores y asesores Liliana López, James Rivera y Doris Manrique; y a los futuros lectores que puedan apreciar y puedan beneficiarse con lo plasmado aquí.

Agradecimientos

Mi gratitud va para Dios por guiarme, fortalecerme y concederme una maravillosa familia quienes me han apoyado y motivado siempre para continuar con esfuerzo y dedicación mis estudios y de igual manera, me han impulsado con el deseo de superación y éxito para afrontar la vida...

Kelly Vanessa Guamanga Macías

Agradezco en primer lugar a Dios por darme la oportunidad de vida y trabajar en pro de la enseñanza; y a mi familia por apoyar este sueño. A las participantes de este trabajo, por su disposición y entrega durante todas las sesiones. Gracias a nuestra asesora, quien nos dirigió de manera oportuna, y a los lectores por sus aportes durante este proceso...

Karen Soley Macías Martínez

Mis agradecimientos son primero para Dios omnipotente y omnipresente, por ser el dador de vida. Gratitud infinita a mis pedacitos de cielo, mis padres Dalia y Vicente quienes son mi motivación para seguir adelante; y gracias a mis familiares, amigos, docentes, compañeros y a todos colaboradores que aportaron su granito de arena para hacer este sueño realidad...

Scheilla Yosara Muñoz Palomino

Gracias a Dios por haberme permitido vivir esta magnífica experiencia al lado de mis compañeros de estudio e investigación, a los profesores que asesoraron y creyeron en este proyecto: Liliana López, James Rivera y Doris Manrique. También agradezco a las estudiantes colaboradoras, a los padres de familia e instituciones educativas, ya que sin la participación de ellas nada de esto hubiera sido posible...

Edgar Rangel Guerrero

Agradezco principalmente a Dios por brindarme la oportunidad de vivir esta experiencia, a mi familia por el apoyo durante todo este proceso, a mis estudiantes porque sin ellos, esto no hubiera sido posible y a mi asesora y compañeros de trabajo de grado, pues sin el apoyo y colaboración de ellos, no habría llevar a cabo este proceso...

Diana Carolina Velasco Dorado

Abstract

El siguiente trabajo investigativo fue realizado en dos instituciones educativas de la ciudad de Popayán- Cauca de nombres El Mirador y Carlos M. Simmonds - sede Pedro Antonio Torres. El objetivo de este proyecto fue inicialmente la búsqueda de teoría e información legal que permitió apreciar y aprender sobre la enseñanza a personas con discapacidades visuales; a fin de diseñar y/o adaptar estrategias de enseñanza de una lengua extranjera inglés a esta población.

Seguidamente, éstas fueron implementadas en dos estudiantes de dichas instituciones, a quienes llamamos Laura y Lucía para proteger sus identidades. La recolección y análisis de información fue basada en el enfoque cualitativo y dirigida hacia estudio de caso; ya que por medio de éste pudimos plasmar y exponer los resultados que se arrojaron durante todas las sesiones, además de permitirnos manifestar nuestros sentimientos y perspectivas evocadas durante el proceso.

Dado lo anterior, decidimos exponer los resultados por medio de un cuento y una poesía, donde contamos detalladamente lo que vivimos durante cada una de las sesiones, pero en una manera no convencional que permitirá al lector entender un poco más acerca del entorno en que se encuentran las personas con discapacidades visuales. Sumado a esto, encontrarán una guía con estrategias que pueden ser modificadas o adaptadas según el contexto. Finalmente, conclusiones y recomendaciones dónde destacamos la importancia que tiene el desarrollo de actividades que promuevan la inclusión y permitan a los estudiantes con discapacidad visual un aprendizaje del idioma inglés, haciendo uso de sentidos tales como el olfato, el oído, el tacto entre otros. Así mismo, la necesidad del acompañamiento

The following study was conducted in two schools of Popayán: El Mirador and Carlos M. Simmonds – Pedro Antonio Torres headquarter. The objective of this project was search for some theories and legal information that allowed us to learn about teaching children with visual impairment and design and / or adjust strategies to teach a foreign language to visually impaired students.

Then, these strategies were carried out with two students who we named Laura and Lucia to protect their identities. The data collection and analysis was based on the qualitative approach and the case study because through this method we could depict and present the results that we got in all the sessions that we had with them. Besides, it let us to present the emotions and viewpoints that we had in the process.

Giving the above, we decided to show our results through a tale and a poem to explain our experience in each session in a non-conventional way that will allow the reader to understand about the situation of people with visual impairment. In addition to this, you will find a guide with some strategies that could be modified or adapted according with the context. Finally, you could find conclusions and recommendations we have in the investigative process where we highlight the importance of developing activities that promote inclusion and allow students with visual disabilities to learn the English language, making use of senses such as smell, hearing, touch, among others. Likewise, the need for the support of parents, the training of teachers and the allocation of resources by the

de padres de familia, la capacitación de docentes y la asignación de recursos por parte del gobierno para el mejoramiento de la infraestructura escolar; además de la implementación de materiales que faciliten la educación de estudiantes con discapacidad visual.

Palabra claves: Estrategias, Discapacidad visual, Enseñanza del inglés, Aprendizaje del inglés.

government to improve the school infrastructure; in addition to the implementation of materials that facilitate the education of students with visual disabilities

Key words: Strategies, Visually Impaired, English teaching, English learning.

Nota de Aceptación

Firma del Presidente

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Popayán, Mayo de 2021

Content

| | |
|---|----|
| Introduction..... | 11 |
| Justification..... | 17 |
| Problem statement..... | 21 |
| Research question..... | 24 |
| General objective..... | 24 |
| Specific objectives..... | 25 |
| Referential framework | 27 |
| Previous studies..... | 28 |
| Local..... | 28 |
| National..... | 32 |
| International..... | 37 |
| Conceptual framework..... | 40 |
| Inclusive education..... | 40 |
| Inclusion..... | 41 |
| Integration | 42 |
| Students with Specific Educational Needs..... | 43 |
| Disability..... | 43 |
| Visual disability..... | 45 |
| Total blindness people..... | 46 |
| People with visual remains..... | 46 |
| English as a foreign language..... | 48 |
| Teaching strategies..... | 49 |
| Contextual framework..... | 51 |
| Theoretical background..... | 58 |
| Series method..... | 59 |
| Audio-lingual method..... | 60 |
| Total physical response method – TPR..... | 61 |
| Natural approach..... | 61 |
| Eclectic methodology..... | 62 |
| Auditory perception..... | 63 |
| Active touch or haptic system..... | 65 |
| Proprioception..... | 68 |
| Sense of smell..... | 69 |
| The sense of taste and visual impairment..... | 71 |
| Teaching a foreign language..... | 81 |
| Language Acquisition-learning hypothesis..... | 81 |
| Monitor's hypothesis..... | 82 |
| Natural order hypothesis..... | 82 |
| The input hypothesis..... | 82 |
| Affective filter hypothesis..... | 83 |
| Meaningful learning..... | 84 |
| Legal framework..... | 86 |
| Political constitution of 1991..... | 87 |
| General education law (law 115 of 1994) | 88 |

| | |
|--|------------|
| Decree 1860 of 1994..... | 89 |
| Decree 2082 of 1996..... | 89 |
| Law 361 of 1997..... | 89 |
| Statutory law 1618 of 2013..... | 90 |
| Decree 1421 of 2017..... | 90 |
| Methodology..... | 92 |
| Population and sample..... | 100 |
| Research stages..... | 101 |
| First – Data collection and information processing..... | 101 |
| Second – Information analysis and intervention process..... | 105 |
| Third – Evidence analysis and teaching guide drafting..... | 106 |
| Fourth – Drafting, delivery and research project presentation..... | 108 |
| Information analysis..... | 110 |
| Teaching guide..... | 110 |
| Results obtained..... | 111 |
| <i>Los fantásticos sentidos de la princesa Laura</i> | 113 |
| <i>Bienaventurada Lucia</i> | 134 |
| Conclusions..... | 139 |
| Recommendations..... | 152 |
| Bibliography..... | 158 |
| Appendix..... | 161 |
| Appendix 1: Referential statistics..... | 161 |
| Appendix 2: Permits format..... | 166 |
| Appendix 3: Permits observation in “I.E. El Mirador”..... | 167 |
| Appendix 4: Informed consent form..... | 168 |
| Appendix 5: Interview form..... | 171 |
| Appendix 6: Observation form..... | 173 |
| Appendix 7: Pedagogical sheets..... | 175 |

Lista de figuras

| | |
|--|----|
| Figure 1: Loss of acuity | 48 |
| Figure 2: Loss of acuity and central visual field..... | 48 |
| Figure 3: Loss of acuity and peripheral fiel..... | 48 |
| Figure 4: Map of municipalities in the city of Popayán | 52 |
| Figure 5: El Mirador Educational Institution | 53 |
| Figure 6: Carlos M. Simmonds Educational Institution –headquarters: Pedro Antonio Torres | 56 |

Introducción

Enseñar una lengua extranjera a niños con discapacidades visuales es un trabajo tanto individual como colectivo, en donde se desarrollan diversas competencias y habilidades. Una de ellas, y quizá la más relevante, es la posibilidad de generar estrategias que permitan a estos estudiantes una eficaz comprensión, comunicación y expresión en otro idioma.

El deseo por conocer acerca de la manera cómo los estudiantes con discapacidad visual aprenden una lengua extranjera, nos llevó a la búsqueda de estrategias de enseñanza y aprendizaje, las cuales facilitaron la creación o desarrollo de nuevas ideas, permitiendo desenvolernos ante diferentes situaciones o medios. Dentro de estas estrategias, divisamos el uso de los diferentes sentidos como el tacto, el olfato, el gusto y la audición, por medio de los cuales el aprendizaje de una lengua extranjera pudo

Introduction

Teaching a foreign language to visually impaired children is both individual and collective work, where various competencies and abilities are developed. One of them, and maybe the most significant, is the possibility to create strategies that allow students an effective comprehension, communication and expression in another language.

The desire to know about how students with visual impairment learn a foreign language, led us to the search for teaching and learning strategies which provided the creation and development of new ideas, enabling us to unfold to different situations or means. In these strategies we noted the use of different senses such as touch, smell, taste and hearing, by which the foreign language learning could be favored.

verse favorecido.

Como investigadores y futuros maestros de una lengua extranjera, nos propusimos diseñar y adaptar estrategias para la enseñanza del idioma inglés a estudiantes con discapacidad visual, en un ambiente de inclusión escolar. Para ello, identificamos las estrategias de enseñanza, utilizadas por maestros de las instituciones educativas “El Mirador” y “Carlos M. Simmonds” (sede Pedro Antonio Torres), a fin de analizar cuáles resultaban más funcionales y significativas en la enseñanza del idioma inglés en niños con discapacidad visual.

De esta manera, el desarrollo de nuestra investigación se encuentra descrito en el presente documento (redactado y referenciado siguiendo la séptima edición de las Normas APA), el cual está dividido en diferentes apartados que abarcan los siguientes puntos:

En el primer apartado, presentamos la descripción del problema y los objetivos

As researchers and future teachers of a foreign language, we proposed to develop and adjust strategies to English language teaching to visually impaired students, in an inclusive school environment. To this end, we identified teaching strategies used by educational institutions teachers “El Mirador” and “Carlos M. Simmonds” (headquarters Pedro Antonio Torres), in order to analyze which of them were more functional and meaningful to the English language teaching for visually impaired children.

In this sense, our research development is described in this document (written and referenced according to the APA Norm seventh edition) which is divided into different sections that cover the following points:

In the first section, we present the problem description, and general and

general y específicos propuestos para nuestro trabajo investigativo. En el planteamiento del problema, describimos la situación general que viven los estudiantes con discapacidad visual vinculados al aula regular de instituciones educativas del país; así como las situaciones específicas de las estudiantes colaboradoras. Además, la pregunta orientadora y los objetivos donde planteamos las fases de investigación, reflexión, diseño e implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en niños con discapacidad visual.

En el segundo apartado, exponemos el marco referencial con los estudios previos realizados en los ámbitos local, nacional e internacional; cuya función fue brindar una mirada global de lo que se ha logrado conseguir, gracias a la implementación de nuevas estrategias de enseñanza de una lengua extranjera en niños con discapacidades visuales. Estas investigaciones se llevaron a cabo con

specific objectives proposed for our research study. In the problem statement, we describe the general situation of visually impaired children linked to regular classrooms of Colombia educational institutions; as well as the specific situations of the collaborating students. Moreover, the guiding question and objectives where we raise the research stages, reflection, design and implementation of English language teaching-learning for visually impaired children.

In the second section, we present the referential framework with the previous studies conducted on local, national and international areas; whose role was to provide a global perspective because of the new strategies implementation to the foreign language teaching in visually impaired children. These researches studies were carried out in students with this disability and from which we could

estudiantes que presentan esta discapacidad, y de las cuales pudimos concluir que una persona con discapacidad visual, puede aprender inglés dentro de un aula regular en un ambiente inclusivo.

En el marco conceptual, mostramos las nociones que utilizamos a lo largo de nuestro trabajo, que permitirán al lector entender hacia dónde fue dirigida nuestra investigación. Seguidamente, el marco contextual, muestra la ubicación y población de las instituciones educativas donde desarrollamos nuestra investigación, así como la caracterización de los participantes. Después, el marco teórico donde recopilamos las teorías que soportaron y orientaron las estrategias de enseñanza que utilizamos durante la presente investigación. Posteriormente el marco legal, acápite que reúne algunas leyes y normas que rigen en Colombia sobre las N.E.E. (*Necesidades Educativas Especiales*, término que desde el 2018 cambió a Necesidades Educativas

conclude that a visually impaired person can learn English language within an educational school in an inclusion environment.

In the conceptual framework, we show the concepts used throughout our project that will allow the reader to understand how our research was oriented. Then, the contextual framework displays the educational institutions population and location where we developed our research, likewise the participants' characterization. Afterwards, the theoretical framework where we collected theories that supported and oriented the learning strategies used in this inquiry. Thereafter the legal framework, a section that collects some laws and regulations governing in Colombia on the S.E.N (*Special Educational Needs* in 2018 this term changed to Specific educational needs); besides the education system regulation in

Específicas), además de la reglamentación del sistema educativo en un ambiente inclusivo para estudiantes en situación de discapacidad.

En el tercer apartado, presentamos la metodología, que tiene como propósito describir las etapas del proceso que ejecutamos durante nuestra investigación. En este párrafo tomamos el enfoque cualitativo como referencia, teniendo en cuenta su carácter descriptivo, sensible y subjetivo y dentro de él, el estudio de caso, permitiendo alcanzar los objetivos de nuestro trabajo.

El cuarto acápite, comprende el análisis de la información recolectada durante las sesiones, plasmadas en la guía orientadora, las cuales contienen la descripción de las actividades, su propósito, las teorías que las soportan, las instrucciones y los resultados obtenidos. Además, reflejamos nuestras experiencias con las dos participantes, mediante un cuento y una poesía.

an inclusive environment for students with disabilities.

In the third section, we present the methodology which has the purpose to describe the process stages that we implemented during our research. In this paragraph we took as reference the qualitative approach, taking into account its descriptive, sensible and subjective nature and within it, the case study, allowing us to achieve our project objectives.

The last section includes the analysis of information collected during all sessions, which is reflected in a teaching guide that contains activities description, its purpose, theories, instructions and the results obtained. Furthermore, we show our experiences with both participants by means of a tale and a poem; we also express the recommendations and

Igualmente, expresamos las recomendaciones
y conclusiones de nuestro trabajo
investigativo.

conclusions of our research.

Justificación

Una de las metas del gobierno colombiano es tener una Colombia bilingüe, y para ello, desde el Ministerio de Educación Nacional, se han desarrollado diferentes guías y normas que pretenden lograr este objetivo. Podemos ver que llevarlos a cabo no es tan fácil como está planteado en el papel, puesto que existen muchas exigencias y pocos recursos. En la Conferencia Mundial de Necesidades Educativas Especiales, celebrada en la ciudad de Salamanca, España, se afirmó que todos los niños y niñas tienen derecho a la educación y a alcanzar un nivel aceptable en sus conocimientos (Salamanca, 1994). Teniendo en cuenta lo anterior, uno de los vacíos que se presenta en nuestro país, es que no se atiende significativamente a los educandos con Necesidades Educativas Específicas, quienes son “integrados” dentro de las aulas de clase, pero no “incluidos”.

Justification

One of the Colombian government's goals is to become a bilingual nation, and for this, the National Education Ministry has developed different guides and norms that pretend to achieve this objective. We can see that carrying them out is not as easy as it is on paper, since there are a lot of needs and few resources. In the Special Educational Needs global conference held in Salamanca city-Spain, it was stated that all children have the education right and reach an acceptable level of knowledge (Salamanca, 1994). In view of the above, one of our country's gaps is that Specific educational needs learners are not well attended and they are “integrated” but not “included” inside the classroom.

Por esta razón, el proyecto de investigación denominado: *Estrategias para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en niños con discapacidad visual: Estudio de caso en dos estudiantes de la institución educativa “El Mirador” y “Carlos M. Simmonds” de la ciudad de Popayán, Cauca*, buscó generar un impacto positivo en la sociedad colombiana, referente para la presente y futura generación de una verdadera inclusión sobre estrategias metodológicas brindadas a personas con discapacidad visual en el aprendizaje de una lengua extranjera; además, de contribuir con las metas propuestas por el gobierno nacional en relación al bilingüismo y la inclusión.

Para la Universidad del Cauca, este trabajo es de suma importancia debido a la relación con su misión, donde se establece un compromiso con el desarrollo social, buscando el mejoramiento de las condiciones de la población local y nacional. Con esta premisa, nuestro trabajo tuvo como propósito

For this reason, the research project called: *English language teaching and learning strategies to visually impaired children: case study in two students of the educational institutions “El Mirador” and “Carlos M. Simmonds” of Popayán city-Cauca*, sought to generate a positive impact in the Colombian society, being a reference for the present and future generation of a real inclusion, on methodological strategies provided to people with visual disabilities to learn a foreign language; in addition, to contribute to the goals proposed by the national government in relation to bilingualism and inclusion.

For Cauca’s university, this research project has a great importance due to the relation with its mission, which establishes a social development commitment, seeking the conditions improvement of local and national population. With this premise, our research was aimed to develop, adapt and

diseñar o adaptar, e implementar estrategias para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, en estudiantes con discapacidad visual en un ambiente de inclusión escolar. De esta manera, nuestra búsqueda fue oportuna al impacto que la Alma Máter desea generar en la ciudadanía payanesa, caucana y colombiana.

Además, para el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés, éste podría llegar a ser un trabajo innovador, puesto que en su currículo no existen asignaturas que tengan en cuenta las diferentes Necesidades Educativas Específicas. Por ello, esta investigación podría servir como base en el programa de lenguas extranjeras, a fin de formar docentes capaces de asumir el reto de trabajar con estudiantes con alguna discapacidad.

En relación con nuestra futura labor docente, consideramos que nuestra indagación fue indispensable, dado que nos

implement English language teaching and learning strategies to visually impaired students, in an inclusive educational environment. In this way, our search was timely to the impact that the Alma Mater wishes to generate in the payanesa, caucana and Colombian citizenship.

Furthermore, to the bachelor program of Modern languages, with emphasis on English and French, this project could be innovative, given that in its curriculum the subjects related to specific educational needs are not included. Therefore, this research could serve as a basis in the modern languages program, in order to train teachers to be able to take up the challenge of working with students who have some disability.

In relation to our future teaching work, we consider that our inquiry was essential because it gave us some tools for the

brindó herramientas para la enseñanza del idioma inglés a estudiantes con discapacidad visual. Así mismo, este trabajo nos permitió mejorar las interacciones dentro y fuera del ámbito escolar; y aunque todos los casos no son iguales, será una ayuda para lograr la enseñanza y el aprendizaje significativo del idioma inglés como lengua extranjera.

English language teaching to visually impaired students. Likewise, this project allowed us to improve interactions in and out of the school environment; and although all cases are not the same, it will be an aid to accomplish significant teaching and learning of English as a foreign language.

Planteamiento del problema

Como estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis Inglés - Francés, de la Universidad del Cauca, tuvimos espacios de observación y prácticas pedagógicas en diferentes ambientes académicos. A lo largo de este proceso, observamos algunas dificultades que tienen los estudiantes con alguna discapacidad en sus instituciones y aulas: deficiencias en cuanto a la infraestructura, el personal especializado y la falta de adaptaciones curriculares por parte de los docentes. Lo anterior, puede representar una limitante para que los estudiantes en situación de discapacidad tengan las condiciones necesarias para una adecuada inclusión y no integración al aula regular.

Además, en Colombia existe una legislación que promueve la inclusión para la enseñanza en personas con Necesidades Educativas Específicas (ver Marco Legal),

Problem statement

As students of the bachelor program of Modern languages with emphasis on English and French of Cauca's university, we had observation spaces and pedagogical practices in different academic environments. During this process, we observed some difficulties that the students with disabilities have in their institutions and classrooms: poor infrastructure, the lack of qualified personal and curricular adjustments from the teachers. The foregoing can represent a limitation to the student with disabilities to have the necessary conditions to an appropriate inclusion and not integration in the regular schools.

In addition, in Colombia there is a legislation that promotes the inclusion of the teaching to specific educational needs (see legal framework), but the lack of

pero la carencia de los recursos que los centros educativos presentan para atender estas necesidades, demuestran la incongruencia entre lo escrito y la realidad. Respecto al aprendizaje del idioma inglés, el gobierno nacional ha creado el Programa Nacional del Bilingüismo 2018-2022, que cuenta con una serie de materiales virtuales y físicos. Éstos, son entregados a los estudiantes de las instituciones públicas de Colombia de manera gratuita, pero hasta donde conocemos, no tienen en cuenta a las personas con discapacidad visual. De esta manera, podemos manifestar que las leyes que promueven la inclusión y el proyecto para el aprendizaje del idioma inglés, no se articulan para atender las necesidades de la población con discapacidad.

Uno de los casos que observamos en el colegio El Mirador fue el de una estudiante a quien llamamos Laura. Ella presenta baja visión y una malformación en su mano derecha, lo cual ha limitado su proceso de

resources that schools present for these needs, proves inconsistencies between what is written and the reality. Regarding English language learning, the national government created the Bilingualism National Program 2018-2022. It has a number of virtual and physical materials. These are delivered to the Colombian public institutions students for free, but as far as we know, visually impaired people are not taken into consideration. In this way, we express that the laws which promote the inclusion and English language learning project are not articulated for disabled population needs.

One of the cases that we observed in “El Mirador” school was the case of one student whom we named Laura. She has low vision and a malformation in her right hand and it limited her writing process

escritura, ya que no sabía leer ni escribir a pesar de estar en segundo grado. Dicha situación exigía que en cada clase se le asignara un compañero, quien tenía la tarea de tomar apuntes y servir de soporte para lo que la niña requiriera, demostrando que la institución no contaba con las herramientas necesarias ni docentes capacitados para generar un ambiente inclusivo. Por otro lado, en la institución educativa Carlos M. Simmonds, sede Pedro Antonio Torres, encontramos el caso de una estudiante con pérdida total de la visión a quien llamamos Lucía, quien en el momento de su participación en la investigación se encontraba cursando el grado cuarto; y a pesar de su discapacidad visual, había desarrollado su proceso de lecto-escritura a través del sistema Braille, pero no significaba que pudiera contar con materiales, docentes o infraestructura que facilitara su proceso con comodidad.

Por todo lo anterior, y como grupo de

since she did not know to write and read despite being in second grade. That situation required that one of her classmates take notes for her and supported the girl in everything she needed in the sessions, and it proved that the institution did not have neither necessary tools nor trained teachers to have an inclusive atmosphere. Moreover, in the educational institution Carlos M. Simmonds, Pedro Antonio Torres headquarters, we found the case of one student with total loss of vision whom we called Lucia who in the moment of the investigation was in fourth grade; despite her visual impairment had developed her reading and writing process through the Braille System but it did not mean that she had the support of material, teachers and an adequate infrastructure to facilitate her process.

In view of the above and as an

investigación, consideramos necesario profundizar y aportar al mejoramiento de esta problemática, y de este modo diseñamos, ajustamos e implementamos estrategias para la enseñanza y aprendizaje del inglés en personas con discapacidad visual.

Pregunta problema

¿Cómo fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, mediante estrategias didácticas que beneficien la educación inclusiva, en dos estudiantes con discapacidad visual de los grados segundo y cuarto de las instituciones educativas El Mirador y Carlos M. Simmonds, sede Pedro Antonio Torres?

Objetivo General

Contribuir al fortalecimiento de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, mediante el diseño, adaptación e implementación de estrategias didácticas que promuevan la educación inclusiva en dos estudiantes con discapacidad

investigation group we considered necessary to deepen and contribute to the improvement of this problem. In this way, we designed adjusted and implemented strategies to the English teaching and learning in visually impaired people.

Research Question

How to strengthen the teaching and learning of English as a foreign language, through didactic strategies that benefit the inclusive education of two visually impaired students of second and fourth primary grade of the schools “El Mirador” and “Carlos M. Simmonds, headquarters Pedro Antonio Torres”?

General objective

Contribute to the strengthening of English as a foreign language, through the design, adaptation and implementation of didactic strategies that benefit the inclusive education in two visual impaired students of second and fourth elementary grade of

visual, de los grados: segundo y cuarto de las instituciones educativas El Mirador y Carlos M. Simmonds, sede Pedro Antonio Torres.

Objetivos Específicos:

- Identificar las potencialidades y dificultades que tienen los niños con discapacidad visual en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.
- Reconocer estrategias para enseñar al estudiante con discapacidad visual a expresarse en una lengua extranjera de forma oral.
- Implementar algunas estrategias para la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en niños con discapacidad visual, promoviendo su comprensión y expresión oral.
- Analizar la efectividad de las estrategias implementadas para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en niños con discapacidad visual.
- Diseñar una guía de apoyo para la enseñanza del idioma inglés con niños que

the schools “El Mirador and “Carlos M. Simmonds Pedro Antonio Torres headquarters”.

Specific objectives

- Identify the potentialities and weaknesses of visual impaired children to the learning process of a foreign language.
- Recognize strategies to teach the visually impaired student to communicate in a foreign language.
- Implement some strategies for the teaching and learning of English as a foreign language in children with visual impairment, promoting their comprehension and oral expression.
- Analyze the effectiveness of the strategies implemented for the teaching and learning of English in children with visual impairment.
- Design a support guide to the English teaching in visual impaired children, based

presentan discapacidad visual, basado en la información recopilada durante nuestro trabajo investigativo.

on the information obtained during our investigation.

Marco referencial

En este capítulo presentaremos diferentes marcos que fundamentaron nuestro proceso investigativo. En primer lugar, encontramos los estudios previos, los cuales nos brindaron una guía desde investigaciones ya realizadas. Seguidamente, el marco conceptual, nos proporcionó las nociones utilizadas en este trabajo investigativo que le permitirán al lector una mayor comprensión del mismo. Luego, mostramos el marco contextual, cuyo objetivo fue describir las características de los lugares donde se realizó el trabajo investigativo, y de la caracterización de la población que participó en este proceso. Posteriormente, el marco teórico soporta las estrategias de enseñanza y aprendizaje que aplicamos. Finalmente, el marco legal, donde está depositada toda la información (en cuanto a leyes y decretos), de las condiciones que debemos adoptar como país, institución e individuo para el

Referential framework

In this chapter, we will present different frameworks that supported our research process. First, we find previous studies, which gave us a guide from other investigations. Then, the conceptual framework provided us the notions that we used in this study and that will enable the reader to comprehend it. Next, the contextual framework describes the characteristics of the places where the research was developed, and the characterization of the people who took part in this process. Also, the theoretical framework supports the teaching and learning strategies that we implemented in our investigation. Finally, the legal framework, where there are some laws about the conditions that we should have as a country, school and as a human being to take care of people with disabilities.

trato de personas con discapacidad.

Estudios previos

A continuación, mencionaremos algunos estudios a nivel local, nacional e internacional que ofrecen referencias significativas que guiaron el curso de nuestra investigación. Además, son estudios que ya han sido aplicados y posteriormente han realizado la recolección y análisis de datos, con sus respectivos resultados, los cuales nos aportaron estrategias metodológicas que tomamos en cuenta para la realización de nuestro trabajo.

Local. El artículo titulado “La inclusión en el currículo integrado por rutas pedagógicas, programa de Formación complementaria Escuela Normal Superior de Popayán” y escrito por Doris Manrique Bermúdez y Maritza Eugenia Molano, docentes del Programa de Formación Complementaria y Magísteres en Lingüística y Educación respectivamente, reconoce el trabajo desarrollado en el programa de formación

Previous studies

Coming up next, we will mention some local, national, and international studies that provided significant references for our investigation. In addition, they are studies that have been applied, analyzed and have their results that gave us methodological strategies that we took into account for our research development.

Local. The article entitled “Inclusion in the integrated curriculum, for pedagogical routes, complementary training program, Normal Superior of Popayán School ”and written by Doris Manrique Bermudez master in linguistics and Maritza Eugenia Molano master in education, both teachers of Complementary Training Program; recognizes the work done by the complementary training program of this

complementaria de la Escuela Normal Superior de Popayán, en la formación de docentes bajo el concepto de inclusión que se menciona a continuación: (Manrique Bermúdez & Molano Ordoñez, 2016).

Durante la práctica pedagógica que llevaron a cabo los estudiantes del programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior de Popayán, un maestro en formación encontró en el aula de clase a un niño con discapacidad motriz (hemiplejia). Este educando era recibido en una institución educativa en la ciudad de Popayán, pero ubicado a un lado del aula de clase sin recibir una atención adecuada, fuera del mínimo esfuerzo por la docente a cargo, para integrarlo en las actividades desarrolladas con sus compañeros, limitando de esta manera su formación integral. A partir de este momento, el maestro en formación decidió poner en práctica lo aprendido e incluyó a su estudiante en la clase, incentivando a escribir en el tablero con su

school, for the teachers professional development about the inclusion concept that will be mentioned below: (Manrique Bermúdez & Molano Ordoñez, 2016).

During the pedagogical practice of complementary training program students of Normal Superior of Popayán school, a teacher in training found a student with a motor disability (hemiplegia). This pupil was studying in a school in Popayán, but he was sitting in a side apart of the classroom, without receiving an appropriate attention and no effort by the pre-service teacher to integrate him to the activities developed by his classmates, limiting in this way his integral formation. From then, the teacher in training decided to implement what he had learned and he included his student in the class, encouraging him to write on the white board with his left hand, and to be the referee in the physical education classes. It is important to mention that, before the

mano izquierda y a ser el juez en la clase de educación física. Vale la pena resaltar que el estudiante no participaba en esta asignatura, por el temor de su maestra a que fuera golpeado por alguno de sus compañeros.

Finalmente, este artículo presenta una reflexión que invita a los docentes a llevar una transformación iniciando por ellos mismos, donde se plantea, por una parte, evitar el trato uniforme o estándar, y por otro lado, detallar las particularidades de cada estudiante. Concluye además, que la educación inclusiva puede darse cuando reconozcamos el entorno, las necesidades e intereses de los estudiantes y apliquemos estrategias pedagógicas que permitan mejorar la calidad de vida de cada escolar.

Este artículo fue fundamental para nuestro trabajo investigativo, puesto que nos invitó a reflexionar sobre nuestra labor docente, teniendo en cuenta las individualidades, los intereses de los estudiantes y sus necesidades específicas,

teacher in training started to work with the pupil, the student did not participate in this class, because his full teacher was worried for him to be unintentionally injured by one of his classmates.

Finally, this article presents a reflection that invites teachers to make a transformation starting by themselves, avoiding generalizing the characteristics and abilities of the students and also taking into account the particularities of each pupil. Also, it concludes that inclusive education can be possible when we recognize the students social setting, needs and interests and we implement pedagogical strategies to enhance the learners' quality of life.

This article was important to our research because it invited us to reflect about our work as teachers, taking into account the students' individuality, interests and needs through a differential treatment. Moreover, it showed us that the

mediante un trato diferenciado. Además de esto, nos mostró que las singularidades de los estudiantes con discapacidad, representan un desafío no sólo en el aula, sino en toda la comunidad escolar, por consiguiente, debemos estar dispuestos a afrontar situaciones atípicas y particulares, con la mejor actitud para contribuir en el desarrollo integral de las personas con discapacidad.

Por otro lado, el trabajo investigativo titulado “El Estado de Inclusión de las Personas en Situación de Discapacidad Sensorial en Algunos Escenarios Escolares del Municipio de Popayán”, y desarrollado por Carlos Ignacio Zúñiga López, perteneciente al programa de Maestría en Educación de la Universidad del Cauca, año 2012, fue oportuno para nuestro trabajo investigativo puesto que, bajo el enfoque cualitativo, y mediante un proceso de observación participativa y entrevistas, se realizó un análisis de la situación de inclusión y exclusión de los estudiantes en

particularities of students with disabilities are a challenge, and as teachers we must be willing to face different situations to contribute to integral development of people with special needs.

Meanwhile, the research work named “The inclusion status, of people with sensory disability in some schools of Popayán” by Carlos Ignacio Zúñiga López of the Education Master of Cauca’s University -2012, was appropriate for our investigation because it analyzed the inclusion and exclusion situation of students with sensory disabilities in some schools in Popayán, through the qualitative approach, participant observation and interviews.

situación de discapacidad sensorial en instituciones educativas de la ciudad de Popayán.

El trabajo mencionado señala que los estudiantes de básica primaria con limitaciones visuales presentaban sus tareas de manera oral, sistema braille, ábaco o plastilina; además de contar con un acompañamiento por parte de los docentes y compañeros. Por el contrario, se afirmaba que, en otras instituciones, los estudiantes de secundaria con limitación visual eran como “si no existieran”, pues cuando hablaban, nadie los escuchaba, se trabajaban fotocopias, no se resolvían sus dudas y sólo esperaban que la clase terminara (Zúñiga, 2012).

Nacional. El trabajo denominado “La realidad del proyecto de inclusión de los niños con limitación visual, ciegos y de baja visión del colegio Luis Ángel Arango”, realizado por Nubia Rodríguez Carrillo y Armando Castillo González (estudiantes de

The above mentioned research notes that primary school students with visual handicap, presented their homework by speech, using the Braille system, abacus and plasticine; in addition, they were accompanied by their teachers and classmates. Instead, it affirmed that in other institutions, the visually impaired students were like “They did not exist”, because once they spoke, nobody listened to them, they studied with copies, their doubts were not solved and every day, they just wanted the class to finish. (Zúñiga, 2012).

Nacional. The investigation called “The reality of inclusion project of children with visual limitation, blind and low vision of Luis Angel Arango school” by Nubia Rodríguez Carrillo and Armando Castillo González (Master students of Santo Tomás

maestría de la universidad Santo Tomás de Bogotá en 2017), tuvo como objetivo sistematizar las experiencias vivenciadas durante la creación e implementación del proyecto de inclusión, realizado con niños y niñas ciegos y con baja visión de dicha institución, en donde se analizaron las experiencias de profesores, padres de familia y estudiantes con discapacidad visual, a fin de conocer las dudas y dificultades en la creación de un ambiente inclusivo. Ellos contaron con la ayuda de personal especializado, quienes brindaron herramientas que les permitieron a todos los participantes afrontar sus miedos e inseguridades, generadas durante la enseñanza y aprendizaje de los niños con discapacidad visual. Lo anterior, teniendo en cuenta que su PEI estaba dirigido en formar personas integrales a partir del desarrollo comunicativo y la convivencia ciudadana. Con este proyecto lograron adquirir herramientas, personal de apoyo y desarrollar

university, Bogotá 2017), had the objective to systematize experiences during the creation and implementation of the inclusion project, that was implemented with blind and low vision children and in which, teachers, visual impairment students and parents experiences were analyzed to know doubts and difficulties to create an inclusive environment in the school. They were supported by specialists who gave them tips to help participants to face fears and insecurities that they had about the teaching and learning process in children with visual impairment. The above, taking into account that their IEP (Institutional Educational Project) was related to the integral education of people from communication development and civic coexistence. With this project, they acquired some tools, support staff, and develop pedagogic strategies to teach blind children. Through a qualitative approach, they achieved to systematize parents and

estrategias pedagógicas con estos niños. Mediante un enfoque cualitativo, se logró también sistematizar las experiencias de los padres y los docentes durante la ejecución de este proyecto (Rodríguez Carrillo & Castillo González, 2017).

Este trabajo fue de gran interés para nosotros porque nos brindó información de carácter legal y conceptual. En él estaban expuestos artículos, decretos y leyes que acogen niños con Necesidades Educativas Específicas, además nos aportó estrategias descubiertas a lo largo de su investigación, que pudimos implementar al momento de trabajar con niños con discapacidad visual.

El artículo: “Acciones a realizar para el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera a personas con discapacidad visual”, realizado en Bogotá en el año 2009 por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas, de la Universidad Libre, trató de encontrar

teachers experiences about this project. (Rodríguez Carrillo & Castillo González, 2017).

This research project was interesting for us because it gave us legal and conceptual information. In this research, we could find articles, decrees and laws related to children with special needs; in addition it brought to us strategies that we could implement with the pupils with visual disabilities in our own research.

The article called: “Actions to do to the teaching and learning process of English as a foreign language to people with visual disabilities”, that was carried out in Bogotá 2009 by the bachelor of basic education with emphasis on humanities and languages students, of the “Universidad Libre”, tried to find answers and solutions

respuestas y soluciones a las dificultades que tenían los estudiantes de inglés con una discapacidad visual. De este modo, se tomaron en cuenta las vivencias de una de las investigadoras, quien tiene una discapacidad visual y estaba culminando sus estudios universitarios. Ella pudo vivir en carne propia el esfuerzo que hacen las personas con este tipo de discapacidad para estar al nivel de los otros estudiantes, brindando algunos consejos, tales como el empleo de material en alto relieve para la enseñanza y aprendizaje de diferentes temas, lo cual facilita la percepción de los estudiantes con la ayuda de sus manos. También se resaltó la importancia del uso de la escritura en braille en las flashcards del objeto a enseñar, para que el educando hiciera una lectura interpretativa de lo que no puede ver pero sí sentir. De igual modo, destacó la utilización de material auditivo, ya que esto ayuda a memorizar vocabulario y a mejorar la pronunciación.

to the difficulties that students with visual disabilities had to learn English. In this way, the experiences of one of the researchers with visual impairment, who was finishing her studies at the university were taken into account. She knew by herself the effort of visually impaired people to keep pace with other students, this is how she gave some advice to teach to this population, for example: to use textured materials because they make it easier to understand different topics using their hands. She also emphasized the importance of using Braille in the flashcards of the blind pupils to promote reading. Similarly, she highlighted the use of listening material because it helps to memorize vocabulary and improve pronunciation.

La inclusión del niño con limitación visual, ciego y de baja visión, puede afectar positivamente sus relaciones sociales y emocionales pues le permite compartir en contextos diferentes al suyo, fomentando valores como la tolerancia y liderazgo. Igualmente la familia debe conocer los derechos y deberes de un niño con discapacidad visual, ya que forman parte en el proceso de inclusión. Finalmente, el constante apoyo de expertos en trabajo con niños que padecen de discapacidad visual, puede fomentar en los docentes la búsqueda de estrategias para el trabajo con esta población. Todo lo anterior, con el fin de mejorar el sistema educativo y que permitan la inclusión, puesto que normalmente los centros educativos no cuentan con las herramientas necesarias para el aprendizaje del idioma inglés en personas con discapacidad (Castañeda Velásquez & Rodríguez Tovar, 2009)

El trabajo citado anteriormente, brindó

The inclusion of a visually impairment, low vision and blind child can impact positively his or her social and emotional relationships because it allows them to socialize in different contexts, promoting values such as tolerance and leadership. Likewise, the family should know the rights and duties of a child with visual disability because they are a part of the inclusion process. Finally, the constant support from experts could encourage teachers to create strategies to teach to visually impaired people. All this, in order to improve the educational system to enhance inclusion, since normally schools do not have materials and tools for the learning of English in people with visual impairment. (Castañeda Velásquez & Rodríguez Tovar, 2009)

The above mentioned investigation

un valioso aporte a nuestra investigación, ya que en él se enunciaban las diferentes metodologías que han sido implementadas para la enseñanza del inglés en personas con discapacidad visual. Algunas de estas estrategias pudieron ser adoptadas y puestas en práctica en el transcurso de nuestra investigación, y de esta manera encontrar nuevos métodos para la inclusión y la enseñanza del inglés en personas con discapacidad visual.

Internacional. De acuerdo al trabajo de grado titulado “Enseñanza de la lengua extranjera inglés, en alumnado con discapacidad visual”, por la estudiante Davinia Romero Sánchez de la Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, España (año 2017), presentó la manera en la que una persona con discapacidad visual aprendió el idioma inglés, incluyendo el sistema Braille, como medio de aprendizaje; y las dificultades que se pueden presentar durante este proceso

offered a valuable contribution to our research, because it announced different methodologies that have been implemented to teach English to visual impaired people. Some of these strategies were used in our investigation and in this way we found new methods and strategies to the inclusion and the teaching of English to people with visual disabilities.

International. According to the research “teaching English to students with visual disabilities” by Davinia Romero Sánchez of Jaén University, school of education sciences and humanities, Spain (2017), set out the way that a person with visual disability learnt English, including the Braille System and the difficulties that could occur during this learning process. (Romero Sánchez, 2017).

(Romero Sánchez, 2017).

Con este precedente, se evidenció una propuesta de intervención para la enseñanza del idioma inglés en un niño con discapacidad visual, en la cual se hicieron presentes diversas modalidades didácticas. Entre ellas se destacó el trabajo de pronunciación de vocabulario, conectado a alguna estructura gramatical para la formación de oraciones. Además, se enfatizó en la comprensión tanto de lecturas cortas en inglés, como de oraciones en lengua materna, para su traducción al idioma extranjero. Lo anterior, teniendo en cuenta los intereses y experiencias de los estudiantes, espacio donde pueden surgir preguntas para ser contestadas de manera verbal, evidenciando el uso de habilidades de escucha, habla y comprensión de lectura.

Esta dinámica, facilita de forma productiva el aprendizaje de esta lengua teniendo como fundamento la inclusión y la solución de talleres en equipo. Vale la pena

With this precedent, a proposal for intervention for English language teaching in a child with visual impairment was evident, in which various didactic modalities were present. Among them, it stood out the pronunciation of vocabulary, connected to some grammatical structure to create sentences. In addition, it emphasized understanding both short English readings and mother tongue sentences to translate into the foreign language. The above, taking into account the students' interests and experiences, time when questions can arise to be verbally answered, evidencing the use of listening, speech and reading comprehension skills.

This dynamic facilitates in a productive way the learning of this language based on the inclusion and team workshops. It is worth clarifying that the aforementioned

aclarar, que el proyecto mencionado no contó con resultados definidos, es por eso que fue denominado “propuesta de intervención”; sin embargo, lo consideramos de gran ayuda, dado que nos orientó diferentes actividades que pudimos adaptar para facilitar el desarrollo de algunas habilidades como habla, escucha y comprensión de lectura, para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en estudiantes con discapacidad visual

project did not have definite results, that is why it was called "intervention proposal"; however, we considered it a great help, since it provided us different activities that we could adapt to facilitate the development of some skills such as speaking, listening and reading comprehension, for teaching and learning English in students with visual disabilities.

Marco conceptual

Nuestro trabajo investigativo fue basado en la búsqueda, diseño o ajuste e implementación de estrategias para la enseñanza de una lengua extranjera en personas con Necesidades Educativas Específicas, concretamente discapacidad visual. Es así como consideramos tener en cuenta los conceptos de: inclusión, integración, Necesidades Educativas Específicas, estrategias de enseñanza, discapacidad, discapacidad visual, educación inclusiva y lengua extranjera. Dichos conceptos permitieron una mejor comprensión del problema de investigación, y están descritos a continuación.

Educación inclusiva

La noción de educación inclusiva, planteada por los autores Ford, Davern y Schnorr, señala la preparación de las escuelas y las clases que promuevan la inclusión de todos los estudiantes como miembros

Conceptual framework

Our research work was based on the search, design or adjustment and implementation of strategies for teaching a of a foreign language in people with Specific Educational Needs, in particular visual impairment. Thus we considered taking into account the concepts of: inclusion, integration, Specific Educational Needs, teaching strategies, disability, visual disability, inclusive education and foreign language. These concepts allowed a better understanding of the research problem, and they are described below.

Inclusive education

The concept of inclusive education, set up by the authors Ford, Davern and Schnorr, points the schools' preparation and the class sessions, where all the students are included as worthy members in full-right in

valiosos y de pleno derecho ante la realidad de un mundo diverso; además de la necesidad de adaptar y/o ajustar el currículo “ordinario” a un currículo “funcional” rico en significados, y cuyos resultados puedan medirse individualmente, basados en el rendimiento. Se entiende por currículo “significativo” aquel que ayude a *todos* los estudiantes a dar sentido a sus experiencias, además de hacer un énfasis en un saber (proceso de aprendizaje) que merece mayor dedicación de tiempo para probarse y estudiarse. (Oakes & Lipton, 1990) Citado en (Stainback & Stainback, 1999).

Inclusión

La UNESCO nos dice que “La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos,

a reality of a diverse world; besides the need to adapt the “ordinary” curriculum to a “functional” curriculum, abundant in purposes which results can be individually measured based on efficiency. “Meaningful” curriculum is defined as the one that helps to give sense to the experiences of *every* single student, to emphasize in a knowledge (acquisition process) that requires more time commitment to be proved and studied. (Oakes & Lipton, 1990) Cited in (Stainback & Stainback, 1999).

Inclusion

UNESCO tells us that "Inclusion is seen as the process of identifying and responding to the diversity of needs of all students through the participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion in education. It involves changes and modifications in contents, approaches, structures and strategies, with a

aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as " (Educación Inclusiva Org, 2006).

Integración

De la variedad de conceptos de *integración*, es apropiado mencionar en nuestro trabajo a Parrilla (2002), quien afirma que "*la integración lo que pretende es que el alumnado se integre con el resto de estudiantes, pero no implica cambios o transformaciones profundas en las metodologías didácticas de los docentes y las instituciones educativas*".

El mismo autor agrega también que "*La integración sólo trabaja desde las dificultades y las deficiencias. Los alumnos y las alumnas con necesidades específicas de atención educativa son considerados una carga que hay que asumir y sobrellevar*" (Parrilla, 2002) citado en (Leiva Olivencia,

common vision that includes all children of the appropriate age range and the conviction that educating all children is the responsibility of the regular system. (Inclusive Education Org, 2006).

Integration

Among the variety of integration concepts, it is appropriate to mention Parrilla (2002) in our research project, who states that "*integration pretends to integrate students with others, but it does not imply major changes or transformations in the didactic methodologies of teachers and educational institutions*".

Also, the same author adds that "*Integration only works from difficulties and deficiencies. Students with specific needs for educational attention are considered a burden that must be assumed and coped with*" (Parrilla, 2002) cited in (Leiva Olivencia, 2013).

2013).

Estudiantes con Necesidades Educativas Específicas

Cuando hablamos de alumnado con Necesidades Educativas Específicas nos referimos a aquellos que, por diversas circunstancias personales o del entorno, requieren una adaptación de los objetivos, contenidos, métodos educativos, o, en definitiva, una adaptación curricular para un eficaz desempeño de la actividad enseñanza aprendizaje. Estos alumnos, son aquellos que requieren una atención educativa diferente a la habitual, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas del aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar (Gil Rodríguez, 2010).

Discapacidad

El concepto de discapacidad indica la presencia de una condición limitante por

Students with Specific Educational Needs

When we talk about students with Specific Educational Needs we mean those who, due to different personal circumstances or the environment, require an adaptation of the objectives, contents, educational methods, or a curricular adaptation for an effective performance of the teaching and learning activity. These students are those who require different educational attention to others, because they have special educational needs, specific learning difficulties, or they have high intellectual abilities, for the late entry into the education system or the personal or educational background.

Disability

The concept of disability indicates the presence of a limiting condition due to

problemas esencialmente de tipo físico, mental, o ambos generalmente por enfermedad adquirida o congénita, traumatismo u otro factor ambiental. Este concepto se utiliza pues, para nombrar a las personas con limitaciones físicas o mentales obvias y que por lo general requieren de ayuda e instrucción especializada para funcionar en su vida cotidiana. Ejemplos de éstos son las personas con ceguera (discapacidad visual), hipoacusia o sordera (discapacidad auditiva), parálisis cerebral infantil (discapacidad motora) y retraso mental (discapacidad mental). También se utiliza el concepto de discapacidad para describir a aquellos individuos que no presentan defectos o limitaciones físicas evidentes, pero que son ineficientes para responder a las exigencias laborales o escolares, por limitaciones imperceptibles: por ejemplo, el estudiante miope que no logra ver el pizarrón y cuya discapacidad es superada fácilmente con el uso de lentes; o el

problems essentially of a physical or mental nature, or both, generally due to illness acquired or congenital, trauma or another environmental factor. This concept is used then, to call people with obvious physical or mental limitations and who usually require specialized help and instruction to function in their daily lives. Examples of these conditions are people with blindness (visual impairment), hearing loss or deafness (hearing impairment), infantile cerebral palsy (motor disability), and mental retardation (mental disability). The concept of disability is also used to describe those individuals who do not have obvious physical defects or limitations, but who are inefficient in responding to work or school demands, due to imperceptible limitations: for example, the myopic student who cannot see the whiteboard and whose disability is easily overcome with the use of glasses; or the student with a specific receptive language disorder who does not

alumno con un trastorno específico del lenguaje receptivo que no entiende lo que lee pero que muestra competencia en otras muchas habilidades escolares y cuya discapacidad requiere de métodos pedagógicos especiales para superarla (Sánchez Escobedo, Cantón Mayín, & Sevilla Santo, 1997).

Discapacidad visual

Es un término genérico que engloba muchos tipos de problemas y dificultades visuales (Aguirre Barco, y otros, 2008). Legalmente queda encuadrada dentro del término ceguera legal y deficiencia visual toda persona cuya visión en ambos ojos reúna, al menos, una de las siguientes condiciones:

a. Agudeza visual igual o inferior a 0'1 (1/10 de la escala Wecker) obtenida con la mejor corrección óptica posible.

understand what he reads, but shows competence in many other school skills, and whose disability requires special pedagogical methods to overcome it (Sánchez Escobedo, Cantón Mayín, & Sevilla Santo, 1997).

Visual disability

It is a generic term that encompasses many types of visual problems and difficulties (Aguirre Barco, and others, 2008). Legally, any person whose vision in both eyes meets at least one of the following conditions is framed within the term legal blindness and visual impairment:

a. Visual acuity equal to or less than 0.1 (1/10 of the Wecker scale) obtained with the best possible optical correction.

b. Campo visual disminuido a 10 grados o menos¹.

Se trata, por tanto, de un término amplio que engloba tanto al alumnado que no posee resto visual como a aquel otro que puede realizar diferentes tareas utilizando instrumentos adecuados que potencien su funcionalidad visual. Habitualmente se suele utilizar el término discapacidad visual para englobar estos dos conceptos, si bien se trata de dos poblaciones con necesidades educativas diferentes y, por tanto, que requieren de intervenciones educativas igualmente diversas:

a) **Personas con ceguera total:** Bajo este concepto se encuadran a aquellas personas que no tienen resto visual o que no les es funcional (no perciben luz o si la perciben no pueden localizar su procedencia).

b) **Personas con restos visuales:** Este

b. Visual field decreased to 10 degrees or less¹.

It is, therefore, a broad term that includes both students who do not have remaining visual and those who can perform different tasks using suitable instruments that enhance their visual functionality. The visual disability term is usually used to encompass these two concepts, although there are two populations with different educational needs and, therefore, they require equally diverse educational interventions:

a) **Total blindness people:** This concept includes those who do not have visual rest or that is not functional (they do not perceive light or if they perceive it they cannot locate its source).

b) **People with visual remains:** This

¹ Cabe señalar que dichos parámetros son de referencia y solo pueden ser diagnosticados por un especialista del área de la salud (*It should be noted that these parameters are reference parameters and can only be diagnosed by a specialist in the health area*).

término engloba a aquellas que poseen algún resto visual. Dentro de esta población, que agrupa a la mayor parte de las personas con discapacidad visual, podemos distinguir dos tipos:

Pérdida de agudeza. Aquellas personas cuya capacidad para identificar visualmente detalles está seriamente disminuida (ver figura 1).

Pérdida de campo. Se caracteriza por una reducción severa de su campo visual (ver figura 2).

Pérdida de la visión central: el sujeto tiene afectada la parte central del campo visual (ver figura 3).

Cabe señalar que dichos parámetros son de referencia y sólo pueden ser diagnosticados por un especialista del área de la salud.

term includes those who have some visual remains. Within this population of people with visual impairment, we can distinguish two types:

Loss of acuity. Those people, whose ability to identify visual details is seriously impaired (see figure 1).

Loss of visual field. It is characterized by a severe reduction in the visual field (see figure 2).

Loss of central vision: The person has the central part of the visual field affected (see figure 3).

It should be noted that these parameters are a reference and can only be diagnosed by a specialist in the health area.

Figura 1*Pérdida de agudeza***Figure 1***Loss of acuity.***Figura 2***Pérdida de agudeza y de campo central.***Figure 2***Loss of acuity and central visual field.***Figura 3***Pérdida de agudeza y de campo periférico. (Aguirre Barco, y otros, 2008).***Figure 3***Loss of acuity and peripheral field (Aguirre Barco, and others, 2008).***Inglés como lengua extranjera**

Por definición la lengua extranjera se refiere a una lengua diferente a la lengua materna o lengua propia, y diferente a la lengua propia del país en el que se aprende.

English as a foreign language

The foreign language definition refers to a language different from the first language or own language, and different from the own language of the country in

Se conoce como EFL, L2 o lengua meta del inglés *target language / object language*, a la lengua objeto de aprendizaje, ya sea formal o natural, y engloba los términos de lengua extranjera y lengua segunda. La distinción entre una y otra se establece de manera general en virtud de la situación de aprendizaje, es decir, si ésta se aprende en un país donde la lengua no es ni oficial ni autóctona, se considera ‘lengua extranjera’. Por el contrario, si la lengua se aprende en un país donde coexisten como oficial o autóctona con otra u otras lenguas, se considera ‘segunda lengua’ por su usabilidad en contexto próximo de aprendizaje. (Inpahu Fundación Universitaria, 2017).

Estrategias de enseñanza

Es el conjunto de acciones y procedimientos, mediante el empleo de métodos, técnicas, medios y recursos que el docente emplea para planificar, aplicar y

which it is learned. It is known as EFL, L2 or *target language / object language*, it is the target language of learning, whether formal or natural, and encompasses the terms of foreign language and second language. The distinction between one and the other is established in a general way by virtue of the learning situation, that is, if it is learned in a country where the language is neither official nor indigenous, it is considered a ‘foreign language’. On the contrary, if the language is learned in a country where it coexists as official or autochthonous with one or more other languages, it is considered as a ‘second language’ because of its usability in the immediate context of learning. (Inpahu University Foundation, 2017)

Teaching strategies

It is the set of actions and procedures, through the use of methods, techniques, means and resources that the teacher uses to plan, apply and evaluate intentionally, with

evaluar de forma intencional, con el propósito de lograr eficazmente el proceso educativo en una situación de enseñanza-aprendizaje específica, según sea el modelo pedagógico y/o andragógico por: contenidos, objetivos y/o competencias para las cuales las elabora y desarrolla. (Guárate E. & Hernández, 2018).

the purpose of effectively achieving the educational process in a specific teaching-learning situation, depending on the pedagogical and / or andragogical model by: contents, objectives and / or competences for which it elaborates and develops them (Guárate E. & Hernández, 2018).

Marco contextual

La presente investigación tuvo lugar en dos instituciones educativas de la ciudad de Popayán, por una parte, la Institución Educativa “El Mirador”, y, por otra parte, la Institución Educativa “Carlos M. Simmonds” Sede Pedro Antonio Torres, dentro de las cuales encontramos en el alumnado casos de niños con discapacidad visual. De esta manera, y con los debidos permisos y los consentimientos informados diligenciados previamente contamos con la participación de dos estudiantes con discapacidad visual en compañía de las instituciones. Al respecto, mostraremos seguidamente, información correspondiente a cada institución, a fin de conocer el contexto y la población donde fue realizado este proceso investigativo.

La institución educativa El Mirador está ubicada en el barrio El Mirador de la comuna 7, al sur occidente de la ciudad de Popayán - Cauca. Es una institución oficial de carácter

Contextual framework

This research took place in two educational institutions of Popayán city, on the one hand, the Educational Institution "El Mirador", and, on the other hand, the school "Carlos M. Simmonds" Pedro Antonio Torres Headquarters, within which we found two students with visual disabilities. In this way, and with the permissions and informed consents previously filled out, we had the participation of two students with visual disabilities and the institution's cooperation. Regarding this, we will show the information corresponding to each institution, in order to know the context and the population where this investigative process was carried out.

The educational institution El Mirador is located in the El Mirador neighborhood of commune 7, to the south west of Popayán city - Cauca. It is an official co-

mixto con jornadas, mañana, tarde y nocturna que ofrece atención a estudiantes en los niveles Preescolar – básico (primaria – secundaria) y Media. Entre los barrios que la limitan se encuentran: Tomás Cipriano de Mosquera, Las Vegas, Barrio 31 de Marzo, La Conquista y Solidaridad, cuyo estrato socioeconómico es dos. La institución está rodeada por una población vulnerable, familias numerosas provenientes de zonas urbanas y rurales de Popayán y de Colombia.

educational institution that offers attention in the morning and at night to students at the Preschool - basic (primary - secondary) and Middle levels. This institution is surrounded by the following neighborhoods: Tomás Cipriano de Mosquera, Las Vegas, 31 de Marzo, La Conquista and Solidaridad, whose socioeconomic stratum is two. The institution is surrounded by a vulnerable population, large families from urban and rural areas of Popayán and Colombia.

Figura 4

Mapa de comunas ciudad de Popayán².

Figure 4

Map of municipalities in the city of Popayán².



² https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b5/Comunas_de_Popayan.jpg

Figura 5*Institución Educativa El Mirador³.***Figure 5***El Mirador Educational Institution³.*

Entre las actividades económicas de los padres de familia de los estudiantes de esta institución encontramos: la venta informal, obreros de construcción, servicios domésticos y el transporte informal. Ésto indicó que las condiciones económicas de estas familias no eran estables ya que no devengaban un salario formal, prestaciones sociales establecidas por la ley como, por ejemplo, salud, pensión, vacaciones remuneradas, entre otras. Por este motivo, algunas familias estaban articuladas al programa gubernamental de familias en acción con el fin de asegurar ingresos que

Among the students' parents economic activities of this institution, we found: informal sales, construction workers, domestic services and informal transportation. This indicated that the economic conditions of these families were not stable since they did not earn a formal salary, social benefits established by law, such as health, pension, paid vacations, among others. For this reason, some families were linked to the government program of "*familias en acción*" in order to ensure income that contributes to the family economy.

³ https://ieelmirador.files.wordpress.com/2015/08/img_3181.jpg

contribuyen con la economía familiar.

Debido a la descomposición familiar y social, la difícil condición económica y la falta de acompañamiento de algunos padres en sus hogares, evidenciamos la formación y presencia de bandas delincuenciales y el consumo de sustancias alucinógenas en los jóvenes de este sector. Motivo por el cual, la misión de la Institución educativa El Mirador es la educación académica con énfasis empresarial, para contribuir al mejoramiento de las condiciones socioeconómicas de las familias y la formación de estudiantes con valores que se involucren en el cambio social.

Por otra parte, la Institución Educativa Carlos M. Simmonds fue fundada el 13 de octubre de 1959 por la señora Blanca Garcés. Esta institución de carácter oficial y mixto está ubicada en la carrera 9 No. 73N-227, EL Placer, comuna 2, Popayán; limitada al norte con el colegio Técnico Comfacauca, al sur con la estación de gasolina Calibío, al oriente

Due to the family and social decomposition, the difficult economic condition and the lack of accompaniment of some parents in their homes, we evidenced the formation and presence of criminal gangs and the consumption of hallucinogenic substances in young people of this sector. Reason why, the mission of the Educational Institution El Mirador is the academic education with business emphasis, to contribute to the conditions improvement, families socioeconomic levels and the education of students with values that are involved in social change.

On the other hand, the Carlos M. Simmonds Educational Institution was founded on October 13th, 1959 by Mrs. Blanca Garcés. This co-ed and state school is located in Carrera 9 No. 73N-227, El Placer, commune 2, Popayán; limited to the north with the Comfacauca Technical College, to the south with the Calibío gas

con la Vía Panamericana y al sur con el asentamiento humano La Primavera. En el año 2002 se fusionó con cuatro centros educativos más de la zona mediante acto administrativo 2031 de octubre de 2002. En la actualidad, está conformada por cuatro sedes: la principal Carlos M. Simmonds, Pedro Antonio Torres, donde tuvo lugar nuestra investigación; San Ignacio y Guillermo León Valencia (Río Blanco). Esta institución se ha convertido en uno de los centros educativos de mayor prestancia del sector por su labor educativa, y de proyección a la comunidad, razón por la cual alberga en su seno alrededor de 1900 estudiantes que oscilan entre los 4 y 18 años de edad, desde el preescolar, hasta la media vocacional.

station, to the east with the Pan-American Highway and to the south with La Primavera. In 2002, it was merged with four more educational centers in the area through administrative act 2031 of October 2002. Currently, it is composed of four headquarters: the main Carlos M. Simmonds, Pedro Antonio Torres, where our research took place; San Ignacio and Guillermo León Valencia (Río Blanco). This institution has become one of the most prestigious educational centers in the sector due to its educational work, and its projection to the community, which is why it houses around 1,900 students ranging between 4 and 18 years of age, from preschool to intermediate vocational.

Figura 6

Institución Educativa Carlos M. Simmonds - Sede: Pedro Antonio Torres⁴.

Figure 6

Carlos M. Simmonds Educational Institution - Headquarters: Pedro Antonio Torres⁴.



Actualmente, la planta física cuenta con 38 salones, una sala para dirección, biblioteca, auditorio, sala de cómputo, cancha de básquetbol, zonas verdes y una vista agradable que atrae a propios y extraños. En cuanto a recursos humanos cuenta con 63 profesores especializados en las diferentes áreas del conocimiento, 4 directivos, una secretaria y una portera que satisface en parte las necesidades de la institución. Con respecto a los estudiantes, ellos provienen de barrios como: El Placer,

Currently, the physical plant has 38 classrooms, a management room, library, auditorium, computer room, basketball court, green areas and a pleasant view that attracts both locals and visitors in terms of human resources, it has 63 teachers specialized in different areas of knowledge, 4 managers, a secretary and a concierge who partially satisfies the needs of the institution. Regarding the students, they come from neighborhoods such as: El Placer, Bello Horizonte, La Aldea, La Paz,

⁴ Tomada de Google Maps "Escuela Pedro Antonio Torres" (Taken from Google Maps "Pedro Antonio Torres School").

Bello Horizonte, La Aldea, La Paz, Cruz Roja, El Uvo, Matamoros, La Arboleda. Asentamientos Humanos: Rinconcito Primavera y La Primavera. Veredas: las Guacas, El Cabuyo, Florencia, La Cabuyera, Río Blanco, entre otras. La población estudiantil de esta institución educativa es de un estrato socioeconómico bajo, lo cual es evidenciado por las actividades económicas que los padres deben realizar día a día debido a la falta de oportunidades laborales estables. Entre las labores encontramos: Agricultura, oficios domésticos, ventas y transporte informal.

Como fue mencionado anteriormente, tuvimos en cuenta la sede Pedro Antonio Torres para este proyecto investigativo, grado cuarto (año 2019) y quinto (año 2020) conformado por 30 estudiantes entre 9 y 11 años de edad, una de las cuales, era una niña con discapacidad visual, diagnosticada con retinopatía del prematuro y a quien llamaremos Lucía para proteger su identidad.

Cruz Roja, El Uvo, Matamoros, La Arboleda. Human settlement: Rinconcito Primavera and La Primavera. Sidewalks such as Las Guacas, El Cabuyo, Florencia, La Cabuyera, Río Blanco, and others. The student population of this educational institution is from a low socioeconomic stratum, which is evidenced by the economic activities that parents must carry out every day due to the lack of steady job opportunities. Among the tasks we found: Agriculture, domestic trades, sales and informal transport.

As mentioned above, we took into account for this research project the Pedro Antonio Torres headquarters, fourth grade (year 2019) and fifth grade (year 2020) made up of 30 students between 9 and 11 years old, one of them was a visually impaired girl, diagnosed with retinopathy of prematurity and whom we will call Lucia to protect her identity.

Marco teórico

El objetivo de nuestra investigación fue la implementación de estrategias para la enseñanza del idioma inglés, en estudiantes de básica primaria con discapacidad visual, en un ambiente de inclusión escolar. Nuestra inquietud nació desde la observación de la situación actual de niños con diferentes discapacidades, que asisten a instituciones educativas regulares, cuyas Necesidades Educativas Específicas no son atendidas oportuna y adecuadamente.

A lo largo de la historia, se han utilizado diferentes métodos para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. Estos métodos han surgido de acuerdo a las necesidades de la población en cada época; entre ellos encontramos el método de gramática y traducción, el método directo, el método de lectura, entre otros. Es así como en la actualidad, y debido a la globalización, se requiere que las personas, además de ser

Theoretical framework

The objective of our research was the strategies implementation for English language teaching, in basic primary students with visual impairment in an inclusive academic environment. Our concern came up from the observation of the current situation of children with different disabilities who attend regular educational institutions, and whose specific educational needs are not attended timely and appropriately.

Throughout history, different methods have been used to teach English as a foreign language. These methods have emerged according to population needs in every age; among them we found the grammar and translation method, direct method, reading method, among others. That is how due to globalization today people are required to be able to read and write in a foreign language, and use

capaces de leer y escribir en una lengua extranjera y usar adecuadamente la gramática, sean competentes para interactuar y comunicarse efectivamente en el contexto real.

Según lo anterior, acudimos a la publicación de Bastidas Arteaga, (1993) quien hizo un compendio de las diferentes opciones metodológicas para la enseñanza de los idiomas, y así guiamos nuestro proceso investigativo, pudiendo entender y optar por los métodos de enseñanza que se adecuaban o se ajustaban a nuestra población colaboradora. Dentro de estos métodos, encontramos pertinentes algunos que consideraron aspectos sociológicos, y que además se enfocaron en el aprendizaje de idiomas mediante estrategias didácticas, que no necesariamente implicaron el uso de la visión. Dichos métodos y estrategias se enuncian a continuación:

Método de series

Fue desarrollado por el francés François Gouin, quien, al momento de intentar

grammar properly, be competent to interact and communicate effectively in a real context.

According to the above, we came to the Bastidas Arteaga (1993) publication that made a compendium of different methodological options to the languages teaching; in this way we based our research process, being able to understand and opt for the teaching methods related to our participants. Among these methods, we found appropriate some of them because they considered sociological aspects; moreover they focused on languages learning through didactic strategies that did not involve the use of vision. Such methods and strategies are presented below:

The Series Method

It was developed by the French François Gouin who at the moment of

aprender una segunda lengua, pudo identificar que, para el aprendizaje de esta, no sólo es necesario la memorización de vocabulario, sino también relacionarlo con el entorno. Este método se basa en cinco temáticas (*the home, man in society, life in nature, science and occupations*) las cuales están subdivididas y son presentadas en forma consecutiva (descripción de fenómenos en serie). Una de las estrategias es la imitación (demostración con acciones), donde el estudiante pueda pensar en lo que está haciendo, y luego en cómo decirlo (Gouin, 1978) citado en (Bastidas Arteaga, 1993, pág. 25).

Método Audio-Lingual

Este método hace énfasis en la habilidad de producción y comprensión oral de la lengua (habla y escucha), que son reforzadas para un adecuado aprendizaje. Se resalta la correcta pronunciación, atención y práctica de sonidos, mediante actividades de repetición, mímica, imitación y memorización. Este refuerzo permite que el niño desarrolle un

trying to learn a second language, he could identify that the learning of this is not only necessary the vocabulary memorization, but also relate it to the environment. This method is based on five thematic (*the home, man in society, life in nature, science and occupations*) which are subdivided and presented in a consecutive way (phenomena description in series). One of the strategies is the imitation (demonstration in action), where the student could think about what is doing, and then how to say it (Gouin, 1978) cited in (Bastidas Arteaga, 1993).

Audio lingual method

It makes emphasis on the production skill and oral understanding language (speaking and listening) that are reinforced for appropriate learning. It highlights the correct pronunciation, attention and sound practice by means of replication, mime, imitation and memorization activities. This reinforcement allows the child to develop a

hábito a la respuesta verbal, logrando así un acercamiento a la lengua extranjera (Bastidas Arteaga, 1993, pág. 62).

Método de Respuesta Física Total (MRFT)

Dicho método tiene sus bases en disciplinas tales como la psicología evolutiva, la pedagogía humanística y las teorías de aprendizaje, las cuales establecen que los niños responden físicamente ante una lengua hablada, además de la función del componente afectivo en el aprendizaje. Se incluyen movimientos físicos como respuesta a las instrucciones dadas por el docente, disminuyendo los factores de ansiedad en los estudiantes durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (Asher, 1982) citado en (Bastidas Arteaga, 1993, pág. 135).

Enfoque Natural

Está focalizado en el aprendizaje de una segunda lengua basado en aspectos como el “filtro afectivo” del estudiante, donde aspectos emocionales como la motivación o la ansiedad, afectan positiva o negativamente el

habit to the verbal response, thus achieving a foreign language approach (Bastidas Arteaga, 1993).

Total physical response method (TPRM)

This method has its bases on disciplines such as evolutionary psychology, humanistic pedagogy, and learning theories, which establish that children respond physically to a spoken language; besides the affective component role in learning. It includes physical movements as a response to instructions given by the teacher, decreasing stressors in students during foreign language learning process.

(Asher, 1982) cited in (Bastidas Arteaga, 1993).

Natural approach

It is focused on the second language learning, based on aspects such as “the affective filter” of the student, where emotional aspects as motivation or anxiety, affect positively or negatively the foreign

aprendizaje de una lengua extranjera. Resalta la importancia de aprender vocabulario para entender el significado de todas las palabras dentro de una oración. Lo anterior, para facilitar la relación de reglas gramaticales. Además, este método hace alusión a la producción de sonidos, lo cual no implica que la pronunciación deba ser perfecta desde el inicio, pudiendo mejorarse a través del proceso (Terrel, 1977) citado en (Bastidas Arteaga, 1993, pág. 186).

Metodología Ecléctica

Como su nombre lo indica (del griego “Ekléktikós” que significa escoger), tiene una tendencia a tomar y articular las mejores actividades y técnicas de los diferentes métodos, los cuales serán aplicados a casos o situaciones específicas de enseñanza, aproximándose a las necesidades y objetivos de la clase y de los estudiantes. Finalmente, esta metodología recopila en su esencia aquello que, como investigadores, deseamos implementar en el aula, que es seleccionar las

language learning. This highlights the importance of learning vocabulary to understand the meaning of all the words within a sentence. Accordingly, in order to facilitate the grammatical rules relation; besides this method refers to the sound production, which does not imply that the pronunciation has to be perfect from the beginning, but it can be improved over time (Terrel, 1977) cited in (Bastidas Arteaga, 1993).

Eclectic methodology

As its name suggests (from Greek “Ekléktikós” that means to choose), it has a tendency to take and articulate the best activities and techniques of different methods, which will be implemented to specific cases or situations of teaching, approaching the class and student needs and objectives. Finally, this methodology collects in its essence what as researchers wish to implement in the classroom that is to select the best strategies to the English

mejores estrategias para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en niños con discapacidad visual (Bastidas Arteaga, 1993) pág. 200.

Para nuestra investigación, también decidimos tomar como referencia a Sánchez (1997), Martínez (2006), Andrade (2017), Gibson (1996) y Kartz (1925), quienes nos brindaron teorías y estrategias que permitieron la inclusión en la enseñanza de un idioma extranjero a un estudiante con discapacidad visual. Estas teorías fueron basadas en las vías sensoriales como el olfato, el tacto activo o sistema háptico, la audición, el gusto y el desarrollo de las habilidades para el aprendizaje de un idioma extranjero.

La percepción auditiva

La percepción auditiva juega un papel muy importante en la manera cómo los ciegos perciben el mundo. Es así como el oído permite identificar sonidos, localizar fuentes sonoras, evitar obstáculos, entre otros. Este constituye uno de los principales medios que

language learning and teaching in children with visual impairment (Bastidas Arteaga, 1993).

To our research, we also decided to take as a reference to Sánchez (1997), Martinez (2006), Andrade (2017), Gibson (1996) and Kartz (1925), who gave us theories and strategies that allowed the inclusion in the foreign language teaching in a visually impaired child. These theories were based on the sensory pathways as smell, active touch or haptic system, hearing, taste and the skills development for learning a foreign language.

Auditory perception

The auditory perception plays an important role in the way how blind people perceive the world. That is how hearing enables to identify sounds, localize sound sources, and avoid obstacles, among others. In addition, it represents one of the

una persona con discapacidad visual tiene para conocer el mundo que lo rodea. Con respecto a lo anterior, Alberto Rosa y Esperanza Ochaita mencionan que “el oído le dice al ciego parte de lo que el sistema visual no le puede ofrecer, especialmente sobre aquello que está fuera de la posibilidad de un contacto físico directo” (Rosa & Ochaita, 1993).

Gracias a la percepción auditiva, quienes están en el proceso de aprender un idioma pueden reconocer acentos, pronunciación, tonos e intenciones. Estos son indispensables para su producción lingüística y poder establecer comunicación con otra persona. De acuerdo con lo anterior, para nosotros fue fundamental diseñar estrategias y materiales para la enseñanza del idioma inglés que estuvieran dirigidas al uso de “la escucha”, debido a que este constituye uno de los principales medios por los cuales las personas invidentes se relacionan con el mundo.

Referente a esto, Lozada, P. A. (2006)

main means that one visually impaired person has to know the world around him. Regarding the above, Alberto Rosa and Esperanza Ochaita mention that “the hearing provides to the blind people part of what the visual system cannot give them, especially what is out of direct physical contact possibility” (Rosa & Ochaita, 1993).

With the help of the auditory perception, those who are in the language learning process can recognize accents, pronunciation, tones, and intentions. These are essential for their linguistic production and set up communication with another person. Therefore, it was fundamental for us to design strategies and materials to the English language teaching which were directed at the use of “listening”, due to the fact that it constitutes one of the main means by which blind people connect with the world.

Regarding it, Lozada, P. A. (2006)

citado en Mórán Macías (2015), define la habilidad de escuchar como componente fundamental para las personas con discapacidad visual, que forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, y se convierte en un factor primordial dentro de la comunicación lingüística, ya que a través del oído deben aprender a reconocer muchas de las imágenes que son captadas por medio de la vista.

Tacto activo o sistema háptico

Aristóteles clasificó los sentidos en cinco: audición, visión, olfato, gusto y tacto. Con respecto al tacto, Kartz (1925) aporta que “La mano es el segundo cerebro” para mostrarnos la importancia y funcionalidad de la misma en la construcción de la realidad, puesto que manipulando o manejando un objeto de diferentes maneras, podemos palpar, empujar, presionar, frotar, agitar, sopesar y arrojar, produciendo una impresión unitaria y así mismo establecer una relación con ellos y conocerlos.

cited in Mórán Macias (2015), defines the listening ability as an essential component for visually impaired people, that is part of learning-teaching process of a foreign language, and it becomes a major factor into the linguistic communication; since through hearing they learn to recognize several images that are captured through sight.

Active touch or haptic system

Aristotle classified senses into five: hearing, vision, smell, taste and touch. Regarding touch, Kartz (1925) states that “the hand is the second brain” to show us the importance and function of it in the reality construction, since operating or handling an object in several ways, we can touch, push, scrub, shake, weigh and throw, producing a unit impression; likewise knowing them to establish a relation.

Por otro lado, añade que el tacto posee cuatro habilidades cutáneas (presión, calor, dolor y frío), siendo una quinta, la vibración, que revela las propiedades de la superficie, y a lo que él llamaría tacto activo. Gibson posteriormente nombraría el tacto activo como sistema háptico en 1996 y sostendría en su teoría que este sistema de percepción ayudaría de manera efectiva a las personas con discapacidad visual “...mediante lo háptico se significa un modo posible de tocar, contactar y explorar, ya que la piel, los músculos y las articulaciones funcionan juntos para obtener la información...” convirtiendo de esta manera al tacto en una importante fuente para el aprendizaje; gracias a su capacidad para sentir la textura, peso, temperatura, y dureza, rigurosidad, suavidad, pesadez, blandura, a través de las manos.

La percepción háptica al ser una acción activa conecta al ser humano con el mundo, en este caso lo primordial no es lo que contiene el mundo físico; sino las

On the other hand, he adds that the touch possesses four cutaneous skills (pressure, heat, pain and cold), being a fifth, the vibration, which shows the surface properties, which he called active touch. Then, Gibson would name it as an haptic system in 1996, and he stated that this perception system would help in an effective way to the visually impaired people “...the haptic means a possible way of touching, approaching and exploring, since the skin, muscles and articulations work together to obtain information...” in this way, becoming touch a significant source to learning because of the ability to feel and indicate through the hands texture, weight, temperature, and hardness, thoroughness, heaviness, softness, etc.

The haptic perception being an active action connects to the human being with the world, in this case paramount is not

experiencias, sentimientos, y recuerdos que sean evocados al tener contacto con los objetos, a lo que se le llamaría sinestesia (la palabra sinestesia proviene del término griego *syn* = «unido o junto» y *aisthesis* = percepción, que literalmente significa «percepción unida». La principal característica es que la estimulación de un sentido es percibida a través de otra modalidad sensorial añadida).

Teniendo en cuenta lo mencionado por ambos autores, y en relación a la definición de sinestesia, fue relevante para nosotros tener en cuenta el tacto en el momento de trabajar con estudiantes con discapacidad visual, pues el mismo constituye un medio a través del cual conocen el mundo, interactúan con él y aprenden. Además de ello, mediante la utilización de materiales táctiles, los estudiantes con discapacidad visual tuvieron la oportunidad de utilizar uno de sus sentidos, en este caso el tacto para suplir la falta de visión.

only what contains the physic world, but also the experiences, feelings and memories evoked to have contact with the objects, that would be called synesthesia (the word synesthesia comes from the Greek term *syn* = «joined or together» and *aisthesis* = perception, what literally means united perception». The main feature is that the sense stimulation is perceived by another added sensory modality.

In view of what was mentioned by both authors, and in relation to the synesthesia definition, it was relevant for us to keep in mind touch when we worked with visually impaired students, well it constitutes a means through which they know the world, learn and interact with it. In addition, through tactile material use, visual impaired students had the opportunity to use one of their senses, in this case touch to supply the lack of vision.

Propiocepción

La propiocepción es un sentido primordial para el niño invidente, ya que informa al organismo la posición de los músculos, permitiéndole al usuario desarrollar la capacidad para situar las partes del cuerpo teniendo en cuenta: conciencia de posición, movimiento, fuerza y velocidad, regulación de la fuerza de movimiento y capacidad de ecolocación, es decir, reproducción de sonidos que generan eco a través del cual se puede interpretar la ubicación de los obstáculos. Albert (2010) citado en (Balbín Marín, Carvajal Zapata, & Creazzo Donado, 2016).

He aquí, en pocas palabras, que para potencializar el sentido de propiocepción en niños con discapacidad visual podemos desarrollar estrategias o métodos que involucren el movimiento del cuerpo. Dicho lo anterior, algo que podríamos implementar sería el TPR (del inglés que significa Respuesta Física Total), el cual es un método

Proprioception

It is a primary sense to the sightless child because it informs to the organism the muscles position, allowing the user to develop the capacity for placing the body parts considering: position awareness, movement, force, speed, moving force regulation and echolocation, that is to say, playing sounds that generates echo through which it can be interpreted the obstacles location. Albert (2010) as cited in (Balbín Marín, Carvajal Zapata, & Creazzo Donado, 2016).

This is, in short, to potentiate the proprioception sense in visually impaired children; we can develop strategies or methods which involve body movement. That being said, something we could implement would be the TPR (Total physical response) which is a teaching method that combines speaking with

de enseñanza que combina el habla con la acción y propone enseñar una lengua extranjera a través de la actividad física, que teóricamente está dado por la memoria reforzada mediante la repetición verbal, o a través de la asociación con una actividad motora. (Asher, 1977)

Sentido del olfato

De acuerdo con Elena Fernandez Rey (2005):

“Los sentidos químicos externos, es decir, el gusto y el olfato, tienen un papel secundario en el aprendizaje de los niños deficientes visuales e invidentes, como lo demuestra la escasez y la antigüedad de investigaciones que relacionan estos sentidos y los problemas de visión, y que aportan resultados contradictorios. Uno de los estudios más recientes sobre el sentido del olfato (Murphy y Cain, 1986) se basó en una tarea de sensibilidad olfativa y otra de identificación de olores para comparar la respuesta de un grupo de ciegos y de un

action, and proposes to teach a foreign language by means of physical activity that is theoretically given by the reinforced memory through verbal reception, or the association with a motor activity. (Asher, 1977)

Sense of smell

According to Elena Fernandez Rey (2005):

“The external chemical senses, in other words, taste and smell, have a secondary role in the learning of visually impaired and blind children, as it is evidenced by the scarcity and antiquity of research that relate these senses and vision problems, and that provide contradictory results. One of the most recent studies about the sense of smell (Murphy and Cain, 1986) was based on a task of olfactory sensitivity and another of identification of odors to compare the response of a group of blind people and a

grupo de videntes con los ojos tapados. Los resultados mostraron una superioridad de los videntes en la tarea de sensibilidad y de los invidentes en la tarea de identificación. La menor sensibilidad olfativa de los ciegos es debida, según los autores, a los trastornos neurológicos que, con frecuencia, se encuentran asociados a la ceguera”.

“La adaptación funcional del olfato en los deficientes visuales parece desarrollarse de la misma manera que el tacto o la audición, "los ciegos no son mejores que los videntes para detectar la presencia de un olor, pero una vez detectado los ciegos son más capaces de categorizar." (Blanco y Rubio, 1994, p.106). Refiriéndonos al aprendizaje de los niños con deficiencias visuales, y teniendo en cuenta lo planteado por los autores mencionados anteriormente, las personas invidentes tienen mayor habilidad para categorizar los olores”.
(Fernández Rey, 2005)

group of sighted people with eyes covered. The results showed a superiority of the sighted people in the sensitivity task and an advantage of the blind people in the identification task. The lower olfactory sensitivity of the blind people is due, according to the authors, to neurological disorders that are frequently associated with blindness”.

“The functional adaptation of smell in the visually impaired people seems to be developed in the same way as touch or hearing, "the blind people are not better than the sighted people to detect the presence of an odor, but once detected, the blind people are better able to categorize" (Blanco y Rubio, 1994, p.106). Referring to the learning of children with visual impairment, and taking into account what was stated by the authors mentioned above, blind people have a greater ability to categorize odors”. (Fernández Rey, 2005)

De esta manera, podemos aprovechar esta destreza para el desarrollo de actividades y/ o materiales que impliquen la clasificación o categorización de olores al momento de asociarlos con objetos.

El sentido del gusto y la discapacidad visual

Después de realizar consultas a través de diferentes medios electrónicos y libros, no encontramos estudios o investigaciones relacionados con el sentido del gusto y el aprendizaje de una lengua extranjera en personas con discapacidad visual. Tomando lo anterior como una oportunidad, elaboramos material y estrategias teniendo en cuenta este sentido para el desarrollo de nuestro trabajo investigativo, dando paso a futuras investigaciones; además de proyectar nuevas formas de enseñanza y/o aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Sin embargo, consideramos pertinente conocer acerca del sentido del gusto y su funcionamiento.

In this way, we can take advantage of this skill to develop activities and/or materials that involve the classification or categorization of odors when they are associated with objects.

The sense of taste and visual impairment

After making inquiries through different electronic media and books, we did not find studies or research related to the sense of taste and learning a foreign language in people with visual impairment. Taking the above as an opportunity, we elaborated material and implemented strategies taking into account this sense for the development of our investigative work, giving way to future investigations; in addition to projecting new ways of teaching and/or learning of the English as a foreign language. However, we considered pertinent to know about the sense of taste and how it works.

Recapitulando brevemente sobre los sentidos químicos externos, gracias al gusto percibimos moléculas (componentes químicos) de los alimentos disueltos a través de las papilas gustativas (organelos especializados presentes en la lengua, el órgano principal del gusto). La lengua es un órgano muscular móvil cubierto por mucosa, que se encuentra ubicado en la cavidad oral (boca) y el cual puede adoptar una serie de formas y posiciones. Las principales funciones de la lengua son la articulación (formación de palabras al hablar) y la introducción de los alimentos en la bucofaringe como parte de la deglución además de la identificación de sabores. (Moore, F. Dailey, & M.R. Agur, 2013)

Continuando lo dicho anteriormente, se denomina “sabor” a la sensación que producen los alimentos u otras sustancias en el gusto. Las papilas gustativas (grupo de células receptoras) están conectadas a ramificaciones nerviosas que envían señales

Briefly recapitulating on the external chemical senses, with the help of taste we perceive molecules (chemical components) of dissolved food through the taste buds (specialized organelles present in the tongue, the main organ of taste). The tongue is a movable muscular organ covered by mucosa, which is located in the oral cavity (mouth) and it can take several shapes and positions. The main functions of tongue are the articulation (formation of words to speak) and the introduction of food into the oropharynx as part of the swallowing process, in addition to the identification flavors. (Moore, F. Dailey, & M.R. Agur, 2013)

Continuing with what has been said above, the sensation produced by food or other substances in taste is called “flavor”. The taste buds (group of receptor cells) are connected to nerve branches that send signals to the brain. The human tongue has

al cerebro. La lengua humana tiene alrededor de 10,000 papilas gustativas, que, dependiendo su localización, tienen la habilidad de detectar mejor cierto tipo de estímulos o sabores.

Actualmente conocemos cinco sabores: dulce, salado, amargo, ácido, y umami. Se considera que el sabor dulce y salado se detecta en la punta de la lengua, el amargo en la zona posterior, mientras que el sabor ácido y el sabor umami son captados en los laterales y en la zona intermedia de este órgano, aunque estudios recientes indican que la distribución podría ser más uniforme en toda la lengua (Colorado Peralta & María Rivera, 2014).

Según el Club Madres (2010):

El sentido del gusto, les permite a los niños el desarrollo del criterio, por medio de diferentes actividades cotidianas como la ingesta de alimentos, lo que conlleva a que el niño con discapacidad visual disponga de opciones diversas acompañadas de múltiples

around 10,000 taste buds, which, depending on their location, they have the ability to identify certain types of stimuli or flavors.

Currently we know five flavors: sweet, salty, bitter, sour, and umami. It is considered that the sweet and salty flavor is detected on the tip of the tongue, the bitter one in the posterior area, while the acidic flavor and the umami flavor are captured on the sides and in the intermediate zone of this organ, although recent studies indicate that the distribution could be more uniform in the whole tongue (Colorado Peralta & María Rivera, 2014).

According to Club Madres (2010):

The sense of taste allows children to develop criteria, through different daily activities such as eating food, which means that the visually impaired child has several options accompanied by multiple experiences. It is proven that taste and

experiencias. Está comprobado que el gusto y el olfato están relacionados, permitiendo una experiencia más completa para los niños con discapacidad visual, ya que sus 4 sentidos se encuentran agudizados. Por tanto, se debe comprender que la toma de decisiones está determinada por las experiencias, en las cuales los niños asocian sabores con situaciones vividas forjando su propio criterio y personalidad.

De acuerdo con la citación anterior, consideramos conveniente, tener en cuenta la importancia de promover experiencias que permitan el estímulo, no solo del gusto, sino de todos los otros sentidos en los niños con discapacidad visual; esto con el objeto de propiciar su aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Si bien es perceptible el hecho de que en la mayoría de establecimientos educativos se dicta “Inglés” como asignatura, y considerando también la presencia de estudiantes con alguna discapacidad (quienes asisten de forma

smell are related, allowing a more complete experience for children with visual disabilities, since their 4 senses are sharpened. Therefore, it must be understood that decision-making is determined by experiences, in which children associate flavors with lived situations, forging their own criteria and personality.

According to the above quote, we considered convenient to take into account the importance of promoting experiences that allow stimulation, not only of taste, but also of all other senses in children with visual disabilities; this in order to promote their English learning as a foreign language. Although in most educational establishments, “English” is taught as a subject, and also considering the presence of students with disabilities (who regularly attend these institutions), we realized the inherent need to develop skills such as

regular a estas instituciones), evidenciamos la necesidad inherente de desarrollar habilidades tales como el habla, la escucha, la lectura y la escritura, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, lo cual puede ser una tarea tediosa tanto para los docentes como para los estudiantes con discapacidad. A continuación, haremos mención de algunas otras teorías relacionadas con la enseñanza del idioma inglés y el modo en el que aprenden los niños con discapacidad visual.

En relación con el desarrollo de las cuatro habilidades mencionadas anteriormente, Pedro Andrade Lozada, en su libro “Estrategias pedagógicas para la enseñanza del inglés a estudiantes con discapacidad visual en el contexto de la educación inclusiva” del Instituto Nacional Para Ciegos, (INCI) Colombia (2017), en el capítulo uno, y con respecto a la escucha, se menciona que: *Para las personas con discapacidad visual, la habilidad de escuchar se convierte en un*

speaking, listening, reading and writing, during the process of teaching and learning a foreign language, which can be a tedious task for teachers and students with disabilities. Next, we will mention some other theories related to English language teaching and the way in which children with visual disabilities learn.

In relation to the development of the four skills mentioned above, Pedro Andrade Lozada, in his book "Pedagogical strategies for English teaching to students with visual disabilities in the context of inclusive education" of the National Institute for Blind People, (NIBP) Colombia (2017), in chapter one, and with regard to listening, it is mentioned that: *For people with visual disabilities, the ability to listen becomes a primary factor*

factor primordial dentro de la comunicación lingüística, ya que a través del oído aprenden a reconocer muchas de las imágenes que se captan por medio de la vista. Por ejemplo: los diferentes tipos de emociones como la tristeza, el enojo, la preocupación, etc. (Andrade Lozada, 2017)

En este mismo capítulo Lozada enfatizó en la importancia de trabajar esta habilidad en las personas con esta discapacidad visual, puesto que por medio de ella, además de percibir emociones, pueden identificar lugares, acciones y personas de acuerdo a su sonido característico. Lo que resaltó desde luego es, que aunque personas videntes y con discapacidad visual tienen esta habilidad, las personas con discapacidad visual aprenden a desarrollar mejor su percepción auditiva para suplir la ausencia del sentido de la visión.

Al mismo tiempo, respecto a la expresión oral, Andrade nos mencionó que:

En el ámbito de la comunicación oral el estudiante con discapacidad visual se

in linguistic communication, since through the hearing they learn to recognize many images that are captured with the help of sight. For example: different types of emotions such as sadness, anger, worry, etc. (Andrade Lozada, 2017).

In this same chapter, Lozada emphasized the importance of working this skill in people with this visual impairment, since through it, in addition to perceiving emotions, they can identify places, actions and people according to their characteristic sound. What he highlighted, of course, is that people with visual impairment learn to develop better their auditory perception to replace the absence of the Sense of sight

At the same time, regarding oral expression, Andrade mentioned to us that:

In the field of oral communication, the student with visual impairment is on an

encuentra en igualdad de condiciones en relación con las demás personas para la práctica de una lengua extranjera. (...) es necesario motivar al estudiante a que enriquezca día a día su vocabulario para que tenga mayor fluidez a la hora de enfrentar una conversación; paralelamente, deberá ensayar gesticulaciones con rostro, cuerpo y manos hasta que logre complementar su práctica oral con acciones y expresión corporal de manera natural (Andrade Lozada, 2017).

En virtud de lo anterior, consideramos significativo el haber trabajado la comunicación oral, puesto que ello permitió el desenvolvimiento e interacción con la sociedad. No obstante, las personas con discapacidad visual se encuentran en igualdad de condiciones que las demás para llevar a cabo dicha habilidad. En efecto, realizar actividades que promuevan la interacción verbal entre los estudiantes, permite, por un lado, la inclusión dentro y fuera del aula de

equal footing in relation to other people for a foreign language practice. (...) it is necessary to motivate the student to enhance his vocabulary day by day so that he is more fluent when facing a conversation; Likewise, he must practice gestures with face, body and hands until he achieve to complement his oral practice with actions and body expression in a natural way (Andrade Lozada, 2017).

Based on the above, we consider significant to have worked on oral communication, since this allowed the development and interaction with society. However, people with visual impairment are on an equal footing with others to carry out this skill. In effect, performing activities that promote verbal interaction between students allows, on the one hand, inclusion inside and outside the classroom and on the other hand to strengthen

clase y por otro lado afianzar la competencia comunicativa.

En lo que respecta a la lectura, Lozada mencionó en el capítulo 3 un aspecto esencial para trabajar con las personas que sufren de baja visión: *“los estudiantes con baja visión pueden ampliar el tamaño de la letra utilizando el zoom para leerlo directamente desde el computador, o imprimirlo en letra ampliada, mediante una impresora convencional”* (Andrade Lozada, 2017). Lo anterior lo consideramos un aporte valioso que tuvimos en cuenta en nuestra investigación, puesto que además de tener un caso de una niña que presentaba problemas de baja visión, pudimos diseñar e implementar materiales que hicieron uso de la estrategia mencionada.

Ahora bien, en lo que concierne al proceso de lectura y escritura de personas con discapacidad visual, Alberto Rosa y Esperanza Ochaita mencionaron que este proceso no es el mismo en personas videntes;

communication skills.

Concerning the reading skill, Lozada mentioned in Chapter 3 an essential aspect to work with people with low vision: *“students with low vision can enlarge the font size by using the zoom to read it directly from the computer, or print it in big font, using a conventional printer”* (Andrade Lozada, 2017). According to the previous, we considered it a valuable contribution that we kept in mind in our research, since having a girl case with low vision problems, we were able to design and implement materials to use the above strategy.

Now, in terms of reading and writing process of people with visual impairment, Alberto Rosa and Esperanza Ochaita mentioned that this process is not the same in sighted people; due to different

debido a diferentes circunstancias relacionadas con la manera como se percibe la información. Por un lado, las personas videntes hacen uso de la vista, mientras que, quienes tienen discapacidad visual deben hacerlo por otros medios, principalmente el tacto. Esto incide en la velocidad y la calidad de la información que las personas con discapacidad visual reciben y por tanto influye en la velocidad de su proceso de aprendizaje, en este caso del inglés de manera escrita (Rosa & Ochaita, 1993).

Con respecto a lo mencionado, pensamos fue efectivo tenerlo en cuenta en nuestro trabajo investigativo, debido a que la lectura y la escritura tienen un papel muy importante para el aprendizaje de una lengua extranjera. Además de ello, fue fundamental atender las diferencias que se presentan para el desarrollo de estas habilidades en estudiantes videntes y aquellos con discapacidad visual, lo cual puede incidir en la velocidad con la que aprenden, convirtiéndose en una de las

circumstances related to the way the information is perceived. On the one hand, sighted people make use of sight, while those who are visually impaired must do it by other means, mainly touch. This affects the speed and quality of the information that people with visual impairment receive and therefore influences their speed learning process, in this case the written English (Rosa & Ochaita, 1993).

Regarding the aforementioned, we thought it was effective in our investigative work, since reading and writing have a very important role in learning a foreign language. In addition, it was essential to attend the differences that are present for the development of these skills in sighted students and those with visual impairment, which may affect the speed they learn, becoming one of the difficulties that many teachers and students face. Finally, and

dificultades con las que muchos docentes y estudiantes se enfrentan. Finalmente, y recordando el precedente aporte de Alberto Rosa y Esperanza Ochaita, en el caso de los estudiantes con discapacidad visual con quienes trabajamos, diseñamos estrategias táctiles con diferentes materiales en plastilina, que permitieron desarrollar esta habilidad.

Los anteriores aspectos en estudiantes con discapacidad visual, resultaron ser relevantes para la aplicación y desarrollo de estrategias en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, favoreciendo así la adquisición de las cuatro habilidades. Finalizamos nuestro apartado con un aporte realizado, una vez más por Pedro Andrade Lozada quien afirma:

Los estudiantes con discapacidad visual pueden dar un rendimiento académico igual que sus demás compañeros de aula, en tanto se les proporcione un ambiente escolar acorde a sus necesidades, motivándolos a mantener una participación activa en las

remembering the previous contribution of Alberto Rosa and Esperanza Ochaita, in the case of the visually impaired students who participated in our investigation, we designed tactile strategies with different materials in modeling clay, which allowed this skill to be developed.

The previous aspects in students with visual impairment were relevant for the application and development of strategies in teaching and learning a foreign language, thus facilitating the acquisition of the four skills. We ended our section with a contribution by Pedro Andrade Lozada who asserts:

Students with visual disabilities could have the same academic performance the other classmates, as long as a school environment is provided according to their needs, motivating them to keep an active participation in classes and providing

clases y proporcionándoles los recursos didácticos suficientes para que sus procesos de enseñanza – aprendizaje se hagan efectivos en el contexto de la inclusión educativa (Andrade Lozada, 2017).

Enseñanza de una lengua extranjera

Con relación al aprendizaje de una lengua, tomamos la teoría de Krashen citada por Pinta Cuelan (2014). Allí se mencionaron cinco hipótesis que intentaron explicar la naturaleza del aprendizaje de una lengua extranjera, como, por ejemplo, la diferencia entre la adquisición y el aprendizaje de una lengua, hipótesis del monitor, del orden natural, de entrada y la del filtro afectivo.

1. **Hipótesis de adquisición y aprendizaje de una lengua:** por una parte, *la adquisición* de una lengua se da, según Krashen de manera natural, inconsciente y lenta para producir mensajes comunicativos. Por el contrario, *el aprendizaje* de una lengua, es un proceso consciente a través de la enseñanza académica para producir ciertos

them sufficient teaching resources so that their processes of teaching - learning become effective in the context of educational inclusion (Andrade Lozada, 2017).

Teaching a foreign language

Concerning learning a language, we take Krashen theory cited by Pinta Cuelan (2014). There, five hypotheses were mentioned which attempted to explain the nature of foreign language learning, such as the difference between language acquisition and language learning, the hypothesis of the monitor, the natural order, the input, and the affective filter.

1. **Language Acquisition-learning hypothesis:** on the one hand, according to Krashen, language *acquisition* occurs naturally, unconsciously, and slowly to produce communicative messages. On the other hand, language *learning* is a conscious process through academic teaching to produce certain formal

mensajes formales.

2. **Hipótesis del monitor:** establece que cuando una persona aprende una lengua de forma consciente, hace uso de su *monitor*, esto es, un proceso de autoevaluación y autorregulación, lo cual permite que las personas, examinen, corrijan y reparen la producción de la lengua extranjera de manera autónoma.

3. **Hipótesis del orden natural:** presume que existe un orden, donde en una L1 y L2, ciertas estructuras y morfemas se aprenden antes que otras.

4. **Hipótesis de entrada:** trata de explicar la relación entre el tipo de material utilizado y el proceso de adquisición, donde: a) se refiere a la adquisición y no al aprendizaje, b) se adquiere una lengua cuando el estudiante se expone a algo que está por encima de su nivel de competencia (i+1), c) la habilidad oral emerge cuando se ha internalizado la lengua, y d) cuando hay suficiente cantidad de “entrada” comprensible, (i+1) se dará

messages.

2. **Monitor's hypothesis:** it establishes that when a person learns a language consciously, he or she makes use of his or her *monitor*, that is, a process of self-evaluation and self-regulation, which allows people to examine, correct and repair the production of the foreign language autonomously.

3. **Natural order hypothesis:** it assumes that an order exists, where in an L1 and L2, certain structures and morphemes are learned before others.

4. **The input hypothesis:** it attempts to explain the relationship between the type of material used and the acquisition process, where: a) it concerns acquisition and not learning, b) a language is acquired when the learner is exposed to something that is above his/her level of competence (i+1), c) oral ability emerges when the language has been internalized, and d) when there is a sufficient amount of

automáticamente (*i*, hace referencia al nivel de competencia que el estudiante posee y *1*, hace referencia al nivel inmediatamente superior).

5. Hipótesis del filtro afectivo: supone que, si la persona está motivada, tiene una concepción positiva de sí mismo, y poca ansiedad o preocupación, significa que su “filtro afectivo” es bajo, lo cual indicaría que tiene mejores posibilidades de aprender un nuevo idioma.

Las anteriores hipótesis estuvieron presentes en nuestro trabajo investigativo, puesto que orientaron aspectos a considerar en el momento de trabajar con los estudiantes. Entre ellas podemos destacar: el uso de materiales que estuvieron a un nivel por encima de sus conocimientos, a dar un *input* claro que permitió que los estudiantes adquirieran una lengua extranjera, e hicieran uso de su monitor y también la importancia de desarrollar clases interesantes, que permitieran que los niños pudieran motivarse

understandable 'input', (*i+1*) will occur automatically (*i*, refers to the level of competence the learner possesses and *1*, refers to the level immediately above).

5. Affective filter hypothesis: it assumes that, if the person is motivated, has a positive self-concept and little anxiety or concern, it means that his "affective filter" is low, which would indicate that he has a better chance of learning a new language.

The previous hypotheses were present in our research work, since they oriented aspects to be considered at the time of working with the students. We could highlight: the use of materials that were at a level above their knowledge, to give a clear *input* that allowed learners to acquire a foreign language, and to make use of their monitor, and also the importance of developing interesting classes, that enabled the children to be motivated and the acquisition of the foreign language to be

y que la adquisición de la lengua extranjera fuera más efectiva.

Aprendizaje significativo

Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: "El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente". (Ausubel 1980, citado por Moreira 1996, P. 2). David Ausubel en su Teoría del Aprendizaje consideró, como factor fundamental para el aprendizaje de un nuevo conocimiento, la estructura cognitiva que posee el individuo. Por estructura cognitiva se entiende el conjunto de ideas, imágenes, proposiciones, conceptos y experiencias que previamente posee el sujeto, y que son relevantes para él. El aprendizaje significativo ocurre cuando llega un nuevo conocimiento, y se da el proceso de asimilación, es decir, la interacción y conexión con lo preexistente, ya sea para afianzar el conocimiento o transformarlo a

more effective.

Meaningful learning

If I had to reduce all educational psychology to a single principle, I would state this: "The most important factor influencing learning is what the student already knows. Find out this and teach yourself accordingly". (Ausubel 1980, cited by Moreira 1996, P.2). David Ausubel in his Theory of Learning considered, as a fundamental factor for the learning of new knowledge, the cognitive structure that the individual possesses. The cognitive structure is understood as the set of ideas, images, propositions, concepts, and experiences previously possessed by the subject, and which are relevant to him. Significant learning occurs when new knowledge arrives, and the process of assimilation takes place, that is, the interaction and connection with the pre-existing, either to consolidate the

uno diferente.

knowledge or to transform it into a
different one.

Marco legal

Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómada, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas (Salamanca, 1994).

Desde el punto de vista legal, en Colombia existen un conjunto de decretos y leyes que no sólo reglamentan la convivencia entre y al interior de las comunidades, sino que también cumplen la función de dignificar al ser humano y condenar cualquier acto de discriminación o exclusión ante las diferencias de las personas. Teniendo en cuenta nuestro tema de investigación, lo mencionado anteriormente favoreció al reconocimiento, la aceptación y la atención a la población con Necesidades

Legal framework

Schools must welcome all children, regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic, or other conditions. They should accommodate disabled and gifted children, those who are living and working on the street, kids from remote or nomadic populations, linguistic, ethnic or cultural minorities, and children from other disadvantaged or marginalized groups or areas (Salamanca, 1994)

From the legal point of view, in Colombia, there is a set of decrees and laws that not only regulate coexistence between and within communities, but also fulfill the function of dignifying human beings and condemning any act of discrimination or exclusion in the face of people's differences. Bearing in mind our research topic, the above-mentioned helped the recognition, acceptance and attention to the population with Specific Educational Needs, so that this

Educativas Específicas, para que a dicha población se le garantice un desarrollo integral y participación en procesos y espacios académicos, recreativos y socio-culturales. Es así como tomamos en cuenta el marco legal, puesto que coadyuvó a que pudiéramos entender de manera más clara, las condiciones que presenta una persona con discapacidad visual. Igualmente, logramos comprender la labor que las instituciones toman con dicha población.

De acuerdo al análisis y compendio realizado por Correa Alzate (2008), existen diferentes leyes y políticas para la atención a la población con necesidades especiales en el país las cuales se citan a continuación:

Constitución Política de 1991

Promulga el respeto a la individualidad, la diversidad y a la convivencia entre los ciudadanos, se fundamenta en la igualdad y declara la protección de los colombianos por parte del estado, en especial a las personas con desventajas o dificultades de diferente índole,

population is guaranteed an integral development and participation in academic, recreational, and socio-cultural processes and spaces. This is how we took into account the legal framework, since it helped us to understand clearly the conditions that a person with visual impairment presents. Likewise, we were able to understand the work that institutions do with this population.

According to the analysis and summary made by Correa Alzate (2008), there are different laws and policies for the attention of the population with special needs in the country, which are mentioned below:

Political Constitution of 1991

It enacts the respect for individuality, diversity and coexistence of citizens, it is based on equality and it states the Colombians protection by the State, especially for people with disadvantages or difficulties of different nature, it also

además posesiona la educación como un derecho de todos los colombianos. En este sentido, los postulados planteados en la constitución traen como consecuencia la transformación de las instituciones educativas, teniendo en cuenta a la población con necesidades especiales o talentos excepcionales, buscando así, una educación inclusiva.

Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)

Su objetivo es proveer la educación inclusiva por parte de los establecimientos educativos, teniendo en cuenta que en los artículos 46 al 49 es promovida la educación a personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, mentales o capacidades excepcionales. Esto a través de adecuaciones y búsqueda de apoyo tanto pedagógico, terapéutico y tecnológico; ya sea mediante convenios públicos o privados. Todo lo anterior, contando con el apoyo del Gobierno Nacional que brindará ayuda especial a las entidades territoriales para establecer aulas de

possesses education as a right of all Colombians. In this sense, the postulates raised in the Constitution result in the transformation of educational institutions, taking into account the population with special needs or talents.

General Education Law (Law 115 of 1994)

Its objective is to provide inclusive education by educational establishments, taking into account education for people with physical, sensory, mental limitations or exceptional abilities is promoted in the articles 46 to 49. This through adjustments and search of pedagogical, therapeutic and technological support; either with public or private agreements. All of the above, with the support of the National Government that will provide special assistance to territorial entities to establish specialized support classrooms in the state educational

apoyo especializadas en los establecimientos educativos.

Decreto 1860 de 1994

Este decreto reglamenta parcialmente la reforma de educativa, en el cual se resalta la importancia de contextualizar el proyecto educativo institucional, sin embargo en la elaboración de los proyectos educativos no se le da la importancia necesaria a la población con necesidades especiales.

Decreto 2082 de 1996

El decreto 2082 de 1996 apoya la atención de personas con discapacidades o talentos extraordinarios, en los aspectos pedagógicos, terapéutico y técnicos además de la formulación de programas de educación, cultura, entretenimiento, deportes.

Ley 361 de 1997

Proporciona directrices en áreas como la educación, salud, empleo y universidades, regulando el acceso y aumentando la participación del público en general con discapacidad.

establishments.

Decree 1860 of 1994

This decree partially regulates the reform of education, which highlights the importance of contextualizing the institutional educational project, however, in the preparation of educational projects, the necessary importance is not given to the population with special needs.

Decree 2082 of 1996

Decree 2082 of 1996 supports the care of persons with disabilities or extraordinary talents, in the pedagogical, therapeutic and technical aspects in addition to the formulation of programs of education, culture, entertainment, sports.

Law 361 of 1997

It provides guidelines in areas such as education, health, employment and universities, regulating access and increasing participation of the general public with disabilities.

Ley Estatutaria 1618 de 2013

Promueve el respeto a la diversidad, con el fin de fomentar una educación integral a personas con necesidades educativas especiales; a través de una serie de acuerdos que garanticen el cumplimiento de sus derechos. Esto basado en la inclusión e igualdad de condiciones de la población con discapacidad, dejando a un lado la discriminación y exclusión.

Decreto 1421 de 2017

Este decreto reglamenta la educación inclusiva teniendo en cuenta la atención educativa de la población con discapacidad. De esta manera, en la subsección 3 se resalta las responsabilidades por parte del Ministerio de Educación Nacional, que en el punto 9 menciona la coordinación del MEN con el INCI para suplir las necesidades de recursos pedagógicos de la población con discapacidad visual y sordoceguera, en los establecimientos educativos oficiales. Igualmente, la responsabilidad de los establecimientos

Statutory Law 1618 of 2013

It promotes respect for diversity, in order to encourage an integral education for people with special educational needs; through some agreements that guarantee the compliance with their rights. This is based on the inclusion and equal conditions of population with disabilities, leaving discrimination and exclusion aside.

Decree 1421 of 2017

This decree regulates inclusive education taking into account the educational care of the population with disabilities. In this way, subsection 3 highlights the responsibilities of the Ministry of National Education, which in point 9 mentions the coordination of the MEN with the INCI to supply the needs of pedagogical resources of the population with visual disabilities and deaf blindness, in official educational establishments. Likewise, the responsibility of public and private educational establishments with this

educativos públicos y privados con esta población, donde se destaca tener en cuenta la creación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el brindar instrucciones a docentes, orientador o directivos, en la creación de espacios inclusivos.

Finalmente, la legislación existente en Colombia responde ampliamente a los principios de la Constitución de 1991, por lo cual podemos esperar que todos los actores de la sociedad, tales como instituciones de educación, salud y otras, que intervienen directa o indirectamente en la atención a población con necesidades especiales, tomemos conciencia de la responsabilidad social que tenemos ante esta realidad, y que igualmente, para lograr todo lo que está planteado en el papel, estemos dispuestos a diseñar o ajustar los planes administrativos, educativos y organizativos que sean necesarios.

population, where it is important to take into account the creation of the Institutional Educational Project (PEI) and provides instructions for teachers, the guidance counselor or teaching directors, in order to create inclusive spaces.

Finally, the existing legislation in Colombia responds broadly to the principles of the 1991 Constitution, so we can expect that all actors in society, such as educational, health and other institutions, which are directly or indirectly involved in the care of people with special needs, become aware of the social responsibility that we have before this reality, and that equally, to achieve all that is set out on paper, we are willing to design or adjust administrative, educational and organizational plans as necessary.

Metodología.

Como estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés, perteneciente a la Facultad de Ciencias *Humanas y Sociales* de la Universidad del Cauca, consideramos conveniente trabajar con y por los “seres humanos”, tomando como referencia el enfoque cualitativo cuya esencia da relevancia a aspectos del ser, como por ejemplo sus pensamientos, sentimientos, opiniones, perspectivas y formas de actuar, además de identificar las estrategias que los participantes utilizan para aprender dentro y fuera del aula de clase. De esta manera, consideramos pertinente apoyarnos en el enfoque cualitativo; ya que buscamos conocer mejor a los colaboradores desde otros aspectos como su situación socioeconómica y familiar.

La investigación cualitativa es un diseño flexible a partir de información cualitativa,

Methodology

As students of the bachelor in modern languages, with emphasis on English and French of the school of *Human and Social Sciences* of Cauca University, we considered pertinent to work with and for the ‘human beings’, taking as reference the qualitative approach, whose essence gives relevance to aspects of the human being, such as the thoughts, feelings, opinions, perspectives and ways of acting; in addition to identifying the strategies that participants use to learn in and out of the classroom. In this way, we considered relevant to rely on the qualitative approach, since we wanted to know the collaborators from other aspects such as their socio-economic and family situation.

Qualitative research is a flexible design based on qualitative information, which does

que no implica un manejo estadístico riguroso, ya que su estructura se orienta más al proceso que a la obtención de resultados (Beteta Inga, 2018).

Su principal finalidad es caracterizar y responder de manera conjunta y articulada a preguntas del tipo: ¿cómo siente?, ¿cómo piensa? o ¿cómo actúa la gente? Otros propósitos de este método son describir y comprender lo que la gente vive y cómo lo vive, el interpretar los contextos de la realidad social donde se desarrolla la vida cotidiana de las personas y grupos, internalizar el mundo socio simbólico y cultural de sus contextos y explicar cómo las personas conocen e interpretan la realidad.

Como grupo investigativo, buscamos la ejecución de nuestro objetivo a través de la observación y análisis de comportamientos de las personas con discapacidad visual, para la implementación de estrategias que apoyen su aprendizaje. En virtud de ello y teniendo en cuenta que la finalidad del método de

not imply a rigorous statistical management, since its structure is more oriented to the process than obtaining results. (Beteta Inga, 2018).

Its main purpose is to characterize and respond in a jointly and articulated way to questions of the type: how does he/she feel? what does he/she think? How do people act? Other purposes of this method are to describe and understand what people live and how they do it, the contexts of social reality where the daily lives of individuals and groups develop, internalize the socio-symbolic and cultural world of their contexts and explain how people know and interpret reality.

As a research group, we wanted to meet our objective through the observation and analysis of behaviors of people with visual disability, for the implementation of strategies that support their English learning as a foreign language. In light of it, and taking into account that the purpose of the

investigación cualitativa es la interpretación de los contextos de la realidad social, consideramos que nuestro trabajo investigativo se ajustó al enfoque de investigación cualitativa.

Siguiendo un enfoque cualitativo encontramos diferentes métodos de investigación, considerando el modo de proceder al explicar, describir o comprender un fenómeno (Izcara Palacios, 2014). Según lo anterior, los métodos son un camino por medio del cual se recoge, interpreta y analiza la información. Es así como dentro de este enfoque podemos encontrar métodos como: la etnografía, la teoría fundamentada, la fenomenología, el método biográfico y la historia de vida, los estudio de casos, el análisis de contenido y del discurso, la investigación acción participativa (IAP), estudio ex post facto y estudios experimentales y cuasi experimentales.

Después del respectivo análisis de los métodos de investigación que se encuentran

qualitative research method is the context's interpretation of the social reality, we considered that our research was in relation to the qualitative approach research.

Continuing with the qualitative approach, we found different research methods, considering how they proceed in explaining, describing or understanding a phenomenon (Izcara Palacios, 2014). According to the above, the methods are a way by which information is collected, interpreted and analyzed. This is how in this approach we can find some methods like the following: ethnography, grounded theory, phenomenology, biographical method, life history, case studies, content and discourse analysis, participatory action research (PAR), ex post facto study and experimental and quasi-experimental studies.

After the respective analysis of the research methods that are found within the

dentro de la investigación cualitativa, y dado que nuestro fin fue el diseño de estrategias para la enseñanza del idioma inglés, estudiando su efectividad e incidencia en dos estudiantes con discapacidad visual, consideramos que el método que más se ajustó fue el estudio de caso. Para ello, realizamos inicialmente un acercamiento, que permitió la observación y el análisis de su proceso educativo en general y específicamente en el idioma inglés, donde después de la implementación de las estrategias, analizamos el alcance y efectividad de las mismas. A continuación, presentamos la definición de estudio de caso por Yin (1994).

El estudio de caso consiste en el abordaje de lo particular priorizando el caso único, donde la efectividad de la particularización reemplaza la validez de la generalización (Stake, 1995). Aquí, la elección del caso es resultado del recorte temático, y el estudio de caso es definido por

qualitative research, and since our purpose was the strategies design for the teaching of the English language, and studying its effectiveness and incidence in two students with visual impairment, we considered that the most adjusted method was the case study. For this purpose, we made an initial approach; it allowed the observation and analysis of their general educational process and specifically in the English language learning. After that, we implemented the strategies and analyzed the scope and effectiveness of them. Below, we present the definition of case study by Yin (1994)

The case study prioritizes the single case, where the effectiveness of particularization replaces the validity of generalization (Stake, 1995). Here, the choice of the case is the result of the thematic cut, and the case study is defined by the interest in it, while the methodological

el interés en el mismo, mientras que el diseño metodológico del estudio es secundario. El acento se ubica en la profundización y el conocimiento global del caso y no en la generalización de los resultados por encima de este (Blasco, 1995).

Como muestra de nuestra investigación seleccionamos a dos estudiantes con limitaciones visuales pertenecientes a dos instituciones públicas de la ciudad de Popayán. Una de ellas fue una niña del grado 2° grupo C⁵, de la Institución Educativa El Mirador, quien presenta una degeneración progresiva de la visión, a quien llamamos Laura. Nuestro segundo caso, fue una niña del grado 4⁶ de la Institución Educativa Carlos M. Simmonds, sede Pedro Antonio Torres a quien llamamos Lucía, quien presenta pérdida total de la visión desde el nacimiento.

Ahora bien, para el desarrollo de nuestro

design of the study is secondary. The emphasis is on the deepening and global knowledge of the case and not on the generalization of the results in it (Blasco, 1995).

As a sample of our research, we selected two visually impaired students from two public institutions of Popayán city. One of them was a girl from 2° grade group C, from “El Mirador” Educational Institution, who presents a progressive degeneration of the vision, whom we named Laura. Our second case was a girl from 4° grade from the Carlos M. Simmonds Educational Institution, Pedro Antonio Torres headquarters, whom we named Lucia; she presents a total loss of vision from her birth.

However, for the development of our

⁵ El trabajo investigativo se desarrolló durante el segundo semestre de 2019, cuando la primera niña se encontraba en 2do grado y en primer semestre de 2020, cuando iniciaba 3er grado

⁶ Durante el segundo semestre de 2019, cuando la segunda participante se encontraba en 4to grado y en primer semestre de 2020, cuando iniciaba 5to grado.

proyecto investigativo fue elemental la interacción con los participantes directos, en este caso las dos estudiantes con discapacidad visual. Así mismo, fue necesario conocer su entorno y las personas con las que se relacionan diariamente (sus padres, compañeros de clase y docentes). Sin embargo, no resultó posible concretar una reunión con los padres de las estudiantes, debido a situaciones personales. En lo que concierne a la recolección de información, utilizamos los siguientes instrumentos: observación directa estructurada, observación directa no estructurada, observación participante y entrevista personal no estructurada. Además de la observación, tomamos notas de acciones, conceptos y situaciones importantes para su estudio.

En cuanto al procedimiento de análisis de la información recolectada, consideramos necesario seguir los consejos de Piedad Cristina Martínez Carazo, quien citando a Jones (1985:25) y Shaw (1999:65) afirmó

research project it was essential the interaction with the direct participants, in this case the two students with visual impairment. Likewise, it was necessary to know their environment and the people with whom they interact daily (their parents, classmates and teachers). However, it was not possible to have a meeting with their parents, due to their personal situations. In terms of information gathering, we used the following tools: structured direct observation, unstructured direct observation, participant observation and unstructured personal interview. In addition to observation, we took notes of actions, concepts and important situations to study.

Concerning the analysis procedure of the information collected, we considered necessary to follow Piedad Cristina Martínez Carazo's advice, who quoting Jones (1985:25) and Shaw (1999:65) affirmed that

que para tener una mejor comprensión de lo estudiado, es importante hacerlo de manera inductiva (extracción de conclusiones generales a partir de datos individuales); puesto que ello evita que la información sea forzada dentro de categorías que son características de la manera deductiva (Martínez Carazo, 2006). Dicho lo anterior, seguimos las siguientes recomendaciones:

Después de realizar las entrevistas y observaciones, procedimos a hacer la transcripción y organización de los datos. Así, pudimos conocer la percepción de los participantes de la investigación con respecto a su entorno social, académico y a las estrategias que los docentes han desarrollado para la enseñanza del inglés en niños con limitaciones visuales. De esta manera, nos focalizamos en las áreas de interés que nos permitieron comprender el problema. En ese sentido, hicimos uso de las teorías mencionadas en el marco teórico, para establecer comparaciones entre las mismas y

in order to have a better understanding of what was studied, is important to do it inductively (general conclusions based on individual data); since it avoids forced information within categories that are associated with a deductive way (Martínez Carazo, 2006). Having said that, we took the following recommendations:

After performing the interviews and observations, we proceeded to transcribe and organize the student data. In this way, we could know the perception of the research participants according to their social, academic environment and the strategies developed by teachers for the English teaching to children with visual impairment. Thus, we focused on the interest areas that allowed us to understand the problem. In that regard, we used the theories mentioned in the theoretical framework, to set comparisons among them and the information collected.

la información recolectada.

Basados en la información y análisis recolectados, iniciamos la elaboración, adaptación y aplicación de materiales para la enseñanza del idioma inglés en niños con discapacidad visual. Lo anterior, con el propósito de realizar un análisis más detallado de los resultados obtenidos, e interpretar si se establecieron o no relaciones entre los datos y la teoría. De esta manera, tuvimos una mejor comprensión y análisis de lo que encontramos durante nuestra investigación.

Finalizada esta etapa, procedimos a la elaboración de conclusiones de nuestro trabajo investigativo, así mismo a la producción de una guía que contiene la evidencia y los resultados obtenidos, los cuales se pretendía dar a conocer a los participantes mediante una presentación. No obstante, debido a la situación de pandemia mundial generada por el virus COVID-19 y la cuarentena nacional acogida desde el mes

Based on the information and analysis collected, we started with the creation, adaptation and implementation of material for English teaching in children with visual impairment. The foregoing had the purpose of performing a more detailed analysis about the results obtained, and interprets if relationships between data and the theory were established or not. In this way, we had a better comprehension and analysis of what we found during our research.

Completed this stage, we proceeded to formulate the conclusions of our research work and the production of a Teaching Guide containing the evidence and results obtained, which we wanted to make the participants known through a presentation. Nevertheless, due to the global pandemic situation by virus COVID-19 and Domestic Quarantine since March 2020, the results could not be shared in person. For that reason, we will send a

de marzo del 2020, no se ha podido realizar la socialización presencial de los resultados. Por tal razón enviaremos un ejemplar del presente trabajo a las instituciones colaboradoras.

Población y muestra

El presente trabajo de investigación lo desarrollamos en dos instituciones públicas de la ciudad de Popayán; la primera de ellas fue la Institución Educativa El Mirador, grado segundo, conformado por 23 estudiantes, entre los cuales había 12 niños y 11 niñas, con edades entre 8 y 10 años. Tomamos como muestra a una estudiante de este grupo, quien presenta una discapacidad visual (baja visión) y a quien llamamos Laura.

La segunda institución Educativa fue Carlos M. Simmonds, sede Pedro Antonio Torres, grado cuarto, conformado por 19 niños y 10 niñas con edades entre los 9 y 12 años, tomamos como muestra a una estudiante, quien presenta pérdida total de la

copy of this investigation to the institutions.

Population and sample

We developed the present research work in two public institutions from Popayán city; the first of them was the Educational Institution “El Mirador”, second grade, composed of 23 students (12 boys and 11 girls), between the ages of 8 and 10 years old. From this group, we took as a sample one student who has a visual disability (low vision) and who we named Laura.

The second Educational Institution was Carlos M. Simmonds, Pedro Antonio Torres headquarters, fourth grade, composed of 19 boys and 10 girls, between the ages of 9 and 12 years old. We took as a sample one student who has a total vision loss, as a

visión, consecuencia de una retinopatía del prematuro. Para proteger su identidad, en nuestro trabajo decidimos llamarla Lucia.

Etapas de la Investigación

Para el desarrollo de nuestro proyecto de investigación y siguiendo la metodología de estudio de caso, planteamos las siguientes etapas:

Primera - Obtención de datos y procesamiento de la información.

En esta etapa, aplicamos una encuesta (ver Anexo 1: Estadística de referencia) a los practicantes de la Orientación del Proceso Educativo (OPE) de octavo semestre en el 2019.1, del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés. Lo anterior, para determinar si en los grupos de estudiantes a cargo, existía el diagnóstico o la sospecha de alguna discapacidad que pudiera interesarnos como grupo, además de indagar sobre algunas estrategias o métodos que usarían para trabajar con posibles casos de estudiantes con

retinopathy of prematurity consequence. We decided to name her Lucía to protect her identity.

Research Stages

For the development of our research project and following the case study methodology, we established the next stages:

First – Data collection and information processing.

At this stage, we applied a survey (see appendix 1: Referential statistics) to the eighth semester (2019.1) teachers in training of the Educational Process Orientation (EPO) of Bachelor of Modern Languages with emphasis on English and French. The above to determine whether in their groups of students, there was a diagnosis or suspicion of any disability that might interest us as a group. As well as to inquire about some strategies or methods that they would use to work with possible cases of students with disabilities. Then, we identified some

discapacidad. Identificamos entonces algunas condiciones de sospecha o diagnósticos relacionados a: trastornos psicológicos, físicos y/o déficit de atención, de las cuáles nos llamó la atención la presencia de casos con discapacidad visual. Asimismo, de las estrategias sugeridas por los encuestados, percibimos interesantes aquellas que exploraban otros sentidos diferentes al de la visión, tales como el uso del Braille, imágenes o letras con relieve, pictogramas, RFT, entre otros. De allí nuestra curiosidad e interés por trabajar este tipo de discapacidad. Posterior a ello, tramitamos los respectivos permisos (ver Anexo 2: Modelo de permiso, Anexo 3: Permiso Observación “I.E. El Mirador” y Anexo 4: Formato de Consentimiento Informado) para acceder a los participantes y poder realizar nuestra investigación.

Luego, en el semestre 2019.2, realizamos una serie de entrevistas a los estudiantes con discapacidad visual y a sus docentes (ver

conditions of suspicion or diagnoses related to: psychological, physical and/or attention deficit disorders, of which the presence of cases with visual impairment caught our attention. Likewise, among the strategies suggested by the respondents, we found interesting those that explored other senses than vision, such as the use of Braille, images or letters with relief, pictograms, TPR, among others. Hence, our curiosity and interest in working with this type of disability. Subsequently, we processed the respective permits (see Appendix 2: Permit Format, Appendix 3: Permit Observation in “I.E. El Mirador”, and Appendix 4: Informed Consent Form) to access to the participants and be able to carry out our research.

Then, in the semester 2019.2, we conducted some interviews to the students with visual disabilities and their teachers (see

Anexo 5: Formato de entrevistas), para obtener información relacionada a la percepción de su entorno escolar y familiar. Las participantes con discapacidad visual manifestaron sentirse integrados, pero no incluidos en el aula de clase, pese al esfuerzo de sus profesores y compañeros; debido a la falta de material y adaptación de los mismos para enseñar y aprender inglés. Las metodologías o estrategias impartidas eran las mismas para ellas y sus compañeros, y esto imposibilitaba en ciertas ocasiones aprender de manera eficaz. Por otra parte, no tuvimos la oportunidad de realizar las entrevistas con los acudientes, ya que sus múltiples ocupaciones impidieron estos encuentros. Finalmente, los docentes a cargo mostraron su preocupación por la poca atención que reciben estudiantes con discapacidad por parte del gobierno e instituciones. Debido a esto los profesores han tenido que aprender a enseñar inglés a esta población de manera empírica, pues en

Appendix 5: Interview form), to obtain information related to their perception of school and family environment. The participants with visual impairment expressed feeling integrated, but not included in the classroom, despite their teachers and classmates' efforts; due to the absence or the lack of adaptation of material to teach and learn English. The methodologies or strategies taught were the same for them and their classmates, and this sometimes made it impossible to learn effectively. On the other hand, we did not have the opportunity to carry out the interviews with the parents, given that their occupations prevented these meetings. Finally, the teachers expressed their concern about the little attention that students with disabilities receive from the government and institutions. Owing to it, teachers have had to learn to teach English to this population empirically; since in most cases, educational establishments do not have materials or qualified personnel to tend

la mayoría de los casos, los establecimientos educativos no cuentan con dotación de materiales, ni personal calificado para atender sus necesidades; además sienten que su esfuerzo no es suficiente, pues no reciben capacitación para lograr el objetivo de incluir a personas con discapacidad visual con sus compañeros.

Seguidamente, procedimos a hacer observaciones no participativas de los estudiantes con discapacidad visual (ceguera o visión limitada) en su ambiente escolar (ver Anexo 6: Formato de observaciones), para tomar nota acerca de diferentes aspectos, tales como adecuaciones de infraestructura, materiales o dotación que facilitara la enseñanza–aprendizaje del idioma inglés para personas con discapacidad; de igual manera indagar si estas instituciones contaban con personal de apoyo capacitado para trabajar con esta población. Durante estos espacios pudimos notar las pocas adecuaciones en las instituciones para

to their needs; they also feel that their effort is not enough, thus they are not trained to achieve the objective of including people with visual disabilities with their classmates.

Afterwards, we proceeded with non-participatory observations of students with visual disabilities (blindness or limited vision) in their school environment (see Appendix 6: Observation form) to take note of different aspects, such as infrastructure adjustments, materials or equipment to provide teaching. – learning of English language for people with disabilities; in the same way, inquire if these institutions had support personnel trained to work with this population. During these spaces we could notice the few adjustments in the institutions to facilitate the disabled students' mobility; likewise, the lack of material for teaching to

facilitar la movilidad de estudiantes con discapacidades; así mismo la falta de material para la enseñanza a esta población, incluso no hay personas capacitadas que apoyen a los docentes a cargo en esta labor y reto. A causa de esta situación, ellos han optado por tratar de enseñarles con las mismas estrategias o materiales a estudiantes con discapacidades y a los demás, lo que en muchas ocasiones generan una barrera para que aprendan de manera eficaz, fomentando de cierta manera la exclusión.

Segunda - Análisis de la información e intervenciones.

Partiendo de la información recolectada en las entrevistas y observaciones no participativas, diseñamos y adaptamos materiales y/o estrategias tomando como base las teorías enunciadas en el marco teórico, por medio de las cuales los estudiantes con discapacidad visual aprenden Inglés. Después implementamos el material con las estudiantes colaboradoras, el cual

this population, even there are not trained people to support the teachers in this work and challenge. Because of this situation, they have tried to teach students with disabilities and others with the same strategies or materials, which on many occasions generate a barrier for them to learn effectively, promoting exclusion in a certain way.

Second - Information analysis and intervention process.

According to the information collected in interviews and non-participating observations, we designed and adapted materials and/or strategies based on the theories enunciated in the theoretical framework, through which visually impaired students learn English. Then we implemented the material with the collaborating students, which was done

estaba hecho de acuerdo al sentido y habilidad que trabajamos, por ejemplo: cuando queríamos realizar actividades que implicaran los sentidos del olfato y el gusto utilizamos alimentos y sustancias que simularan un aroma o sabor; con el sentido del oído realizamos actividades reproduciendo audios, simulando sonidos o representando acciones con la entonación de la voz, y finalmente con sentido del tacto usamos materiales que simularan texturas como lana, plastilina, cascaras de huevos, foami, entre otros. Las actividades mencionadas anteriormente fueron realizadas en un tiempo estimado de 2 horas semanales durante 10 semanas. Cabe resaltar que para desarrollar las clases decidimos hacerlo en relación con la asignatura de ética y valores, debido a la disponibilidad de tiempo que teníamos y la de los estudiantes.

Tercera - Análisis de pruebas y redacción de la guía.

Durante esta etapa analizamos la

according to the sense and skill we worked with, for example: when we wanted to carry out activities that involved the senses of smell and taste we used with food and substances that simulated an aroma or taste; with the sense of hearing we carried out activities reproducing audios, simulating sounds or representing actions with the intonation of the voice, and finally with a sense of touch we used materials that simulated textures such as wool, clay, egg shells, foamy, among others. The activities mentioned above were executed in an estimated time of 2 hours per week for 10 weeks. It should be noted that to develop the classes we decided to do it in relation to the subject of ethics and values, due to the availability of time we had and that of the students.

Third – Evidence analysis and Teaching Guide drafting.

During this stage we analyzed the

efectividad del material y/o estrategias diseñadas o adaptadas para los estudiantes con discapacidad visual, como herramienta de enseñanza del idioma inglés. Esto lo realizamos mediante la observación a los estudiantes durante su participación en las clases. En ese sentido, tuvimos en cuenta lo que expresaron de manera oral durante las actividades y sus gestos. Además de eso, analizamos cada actividad y resultado obtenido en relación con las teorías en las cuales nos basamos, descubriendo así, que para las estudiantes colaboradoras, unas estrategias y sentidos facilitaron más el aprendizaje del idioma inglés que otros.

Así mismo, redactamos una guía (versión español-inglés) donde explicamos el uso del material y/o estrategias, y la respuesta positiva o negativa que tuvieron los estudiantes participantes (ver Anexo 7: Fichas pedagógicas). En esta guía planteamos el diseño y/o adaptación de materiales, los pasos a seguir para

effectiveness of material and/or strategies designed or adapted for students with visual disabilities, as a tool for teaching the English language. We did this by observing the students during their participation in the classes. In that sense, we took into account what they expressed orally during the activities and their gestures. In addition to that, we analyzed each activity and result obtained with the theories consulted, discovering in this way, that some strategies and senses facilitated more the English leaning in them.

Likewise, we wrote a guide (Spanish-English version) where we explained the use of the material and/or strategies, and the positive or negative response that the participating students had (see Appendix 7: Pedagogical sheets). In this guide we proposed the design and/or adaptation of materials, the steps to follow to develop it,

desarrollarla, las teorías en las que nos basamos para cada actividad en específico, además de los resultados obtenidos por los estudiantes en cada una de ellas, analizando así, individualmente, que actividades fueron significativas, y cuáles no.

Cuarta - Redacción, entrega y sustentación del Proyecto de Investigación

Finalmente en esta etapa terminamos de redactar el documento final del Proyecto de Investigación y la guía de materiales y estrategias utilizadas, ambos, en versión bilingüe (Español-Inglés). Como grupo de investigación, decidimos complementar el documento, plasmando nuestras experiencias mediante la redacción de un cuento y una poesía, en versión español, con el fin de que no perdieran su esencia, al ser traducidos a una lengua extranjera. Igualmente, determinamos presentar nuestra sustentación en versión trilingüe (Español, Inglés y Francés), para llevar a cabo la inclusión con el público presente y que de esta manera,

the theories on which we base for each specific activity. In addition, we showed the results obtained by the students in each one, analyzing individually which activities were significant, and which were not.

Fourth – Drafting, delivery and Research Project presentation.

Finally, in this stage, we finished drafting the Research Project final document and the materials and strategies guide used, both in a bilingual version (Spanish-English). As a research group, we decided to complement the document, presenting our experiences through a tale and a poem, in Spanish version, to avoid losing their essence when they were translated into a foreign language. Similarly, we established to make our presentation in a trilingual version (Spanish, English and French) to carry out the inclusion with the public present and in this way, they could understand a little more the work developed with the students.

ellos pudieran comprender un poco más el
trabajo realizado con las estudiantes.

Análisis de información recolectada

Guía orientadora

A lo largo del proceso de enseñanza del idioma inglés a dos estudiantes con discapacidad visual de la ciudad de Popayán, desarrollamos diversas intervenciones con cada una de las participantes. En dichas sesiones abordamos temas tales como emociones, animales, números, alimentos, partes del cuerpo, entre otros; para lo cual fue necesario recurrir a diferentes materiales y estrategias en el aprendizaje del idioma inglés de las dos niñas. A continuación se detallan por sesión: los temas y su propósito, los sentidos, las habilidades y los materiales utilizados, las teorías que respaldaron nuestro proceder, las instrucciones y los resultados obtenidos.

Collected information analysis

Teaching guide

Throughout the English teaching process to two students with visual disabilities, from Popayán city, we developed different interventions with each participant. In these sessions, we taught topics such as emotions, animals, numbers, food, body parts, among others. To achieve the above, it was necessary to apply different material and strategies in the two girls' English learning. The topics and their purpose, senses, abilities and material used, theories, instructions and results obtained are detailed by session below.

RESULTADOS OBTENIDOS

Como grupo de investigación y teniendo en cuenta que “el producto del estudio de caso puede ser un informe o monografía etnográfica (informe escrito o audiovisual)” (Ortiz Ocaña, 2015) consideramos pertinente plasmar nuestras experiencias de una manera diferente y monolingüe, esto para mantener su esencia y sensibilidad. En ese sentido, expresamos las vivencias con la estudiante Laura, mediante una narración breve (cuento) y con Lucía a través de una composición literaria (poesía), ya que estos nos dieron la libertad de narrar las reacciones que tuvieron las estudiantes al realizar y verse expuestas a diferentes actividades, las cuales se basaron en teorías que fueron mencionadas en el proyecto y que consideramos de gran importancia para el aprendizaje de cualquier lengua extranjera en personas con discapacidad visual; basados en el estudio de caso interpretativo expuesto por Mateo

RESULTS OBTAINED

As a research group and taking into account that “the case study result can be a report or an ethnographic monograph (written or audiovisual report)” (Ortiz Ocaña, 2015), we considered relevant to present our experiences in a different way and monolingual version to maintain its essence and sensitivity. In that regard, we expressed the experiences with the student Laura, through a tale and with Lucia through a literary composition (poem), since these writings gave us the freedom of showing the reactions that the students had in the performance of different activities. These interventions were based on theories mentioned in the project and that we deemed them important of learning any foreign language with visually impaired people; based on the interpretative case study exposed by Mateo (2001), who affirms that “*the interpretative collects the*

(2001), quien afirma que *“el interpretativo reúne la información sobre un caso con la finalidad de interpretar y teorizar acerca de él, desarrolla categorías conceptuales para ilustrar, defender o desafiar propuestos teóricos en base a un análisis inductivo”*.

Por otra parte, para nosotros fue importante que el lector tuviera la oportunidad de vivir y percibir todas aquellas emociones que pudimos experimentar al trabajar con ambas estudiantes, además de describir sus reacciones y vivencias durante los días que trabajamos con ellas; ya que como lo afirma Alexander Luis Ortiz Ocaña, (2015) *“es importante que el investigador, al redactar el informe, dé la oportunidad al lector de tener una experiencia vicaria. Para ello, contar la historia de un modo cronológico, con descripciones minuciosas de los eventos y los lugares más relevantes ayudará a que el lector se sienta trasladado a la situación y se forme su propia impresión”*. Por estas razones, como grupo

information about a case in order to interpret and theorize about it, develop conceptual categories to illustrate, defend or challenge theories of an inductive analysis”.

On the other hand, it was important for us, that the reader had the opportunity to live and perceive all those emotions that we experienced working with both students, in addition to describe their reactions and experiences during the days we worked with them; since as Alexander Luis Ortiz Ocaña (2015) affirms *“when the researcher is writing the report, it is important to give the reader the opportunity of having a vicarious experience. For that, telling the story in a chronological way, with detailed descriptions of the most relevant events and places will help the reader to feel the situation, and form his own impression”*. For these reasons, as a research group, we thought to present our final result through a

investigativo, creímos que presentar nuestro producto final a través de un cuento y una poesía, permitirá al lector vivir y sentir nuestra vivencia, siendo esta una experiencia vicaria.

tale and a poem will allow the reader to live and feel our experience as a vicarious experience.

Los fantásticos sentidos de la princesa Laura.

En un reino llamado Colombia, habitaba una princesa llamada Laura, quien vivía con sus 5 hermanos y sus padres. Ella era una princesa muy hermosa e inteligente, pero se sentía un poco triste porque el día de su nacimiento, un duende llamado Hannibal apareció, y quiso raptarla para convertirla en una hechicera. El ejército de su reino luchó y luchó contra Hannibal y fue así, como lograron ahuyentarlo; sin embargo, el pícaro duende lanzó un hechizo a la pequeña princesa que consistía en tener habilidades diferentes a las personas que la rodeaban.

Este hechizo, produjo que la visión de la princesa disminuyera poco a poco, lo que le dificultó más adelante aprender a leer y a escribir; pero como ella era tan inteligente y juiciosa, a medida que fue creciendo, con gran esfuerzo fue desarrollando otras habilidades que la hacía mucho más especial. Ella aprendió a diferenciar los colores a su alrededor, las figuras con tamaños grandes como por ejemplo los animales de la naturaleza que tanto le encantaban, en especial los perros y los gatos con quienes compartía mientras disfrutaba las canciones infantiles que solía escuchar en su reino. Además, desde su nacimiento, Laura contaba con una característica mágica y especial, esta era su mano derecha y de ella provenían unos delicados dedos mucho más pequeños, pero más fuertes que los de los otros habitantes del país. Su mágica

mano tenía la habilidad de colorear y tomar todos los objetos de su alrededor, como ningún otro ser en el reino lo podía hacer.

De lunes a viernes ella asistía al Mirador Mágico, este era el palacio de su hada madrina Elizabeth. Ahí asistían todos los príncipes y princesas de reinos cercanos para aprender matemáticas, español, ciencias naturales y sociales, ética y valores, las cuales eran necesarias para convertirse en grandes reyes y reinas cuando crecieran. Lamentablemente, no le daban mucha importancia el comunicarse en inglés, ya que lo consideraban difícil de aprender; no obstante el hada opinaba que este idioma era muy importante para tener contacto con otros reinos. Fue así como en Laura nació el deseo de aprenderlo, pero no había alguien en ese reino que pudiera enseñarle de manera eficiente; pese a esto no se dio por vencida y no dejó de lado este sueño.

Un día, cuatro padrinos mágicos: Karen, Diana, Vanessa y Edgar, quienes venían desde el Castillo de idiomas⁷ partieron hacia el palacio de la madrina Elizabeth, en búsqueda de la princesa que tenía habilidades especiales y de quien se hablaba en todos los reinos. Ellos habían sido enviados para llevar a cabo una misión, que era cumplirle un sueño que tenía esta hermosa princesa. Al llegar al Mirador Mágico, preguntaron por Laura y afortunadamente habían llegado al sitio correcto. Fueron recibidos con mucha alegría y el hada Elizabeth les presentó a la princesa de una manera muy calurosa. Inmediatamente, decidieron que debían conocer todo acerca de ella y el sueño que tenía para de esta manera poder cumplírselo. Para ello, quisieron hablar con su familia y compartir tiempo con ellos para contarles sobre su misión, conocer un poco más sobre el hechizo y solicitar su autorización, para visitar a Laura en el reino Mirador mágico dos días a la semana. Lastimosamente, esto no fue posible porque sus padres se

⁷ Universidad del Cauca.

encontraban muy ocupados y no podían atender a los padrinos; sin embargo, la madrina Elizabeth muy entusiasmada por la misión, autorizó a los padrinos entrar al palacio.

Tiempo después, los padrinos mágicos acordaron visitar a Laura dos días a la semana, pero debían hacerlo en días diferentes, puesto que tenían otras misiones en el castillo de idiomas. De esta manera, decidieron que Vanessa y Edgar irían los días martes, a enseñar inglés a la princesa y sus amigos y, por su parte Karen y Diana irían los días miércoles a enseñar inglés con ética y valores; ya que estos eran fundamentales para heredar el trono de sus reinos. Por ese motivo los padrinos mágicos consultaron los libros de magia⁸ en ética e idiomas y en conjunto con la madrina Elizabeth, acordaron realizar esta misión en doce aventuras, así:

Aventura I

Por fin llegó ese primer anhelado día, en donde las madrinas Karen y Diana le enseñaron cómo expresar de manera oral cinco emociones (feliz, triste, asustado, enojado y somnoliento). Para ello, a las madrinas se les ocurrió llevarle a la princesa unas cartas, donde ella pudiera usar sus manos para reconocer las figuras y las emociones; pero ellas no estaban seguras si esto ayudaría a la princesa a aprender de manera eficaz. Entonces, necesitaron primeramente los consejos de su amigo, el mago Kartz⁹ quien sin dudarle les recomendó hacer ejercicios donde la princesa tuviera que palpar, moldear, tocar, entre otros (para saber las palabras sabias del mago, te invito a que mires en la parte inferior de esta página).

⁸ Mallas Curriculares.

⁹ “La mano es el segundo cerebro” para mostrarnos la importancia y funcionalidad de la misma en la construcción de la realidad, puesto que manipulando o manejando un objeto de diferentes maneras, podemos palpar, empujar, presionar, frotar, agitar, sopesar y arrojar, produciendo una impresión unitaria y así mismo establecer una relación con ellos y conocerlos. Kartz 1925.

Por esta razón, la princesa Laura recibió unas tarjetas mágicas con caritas en relieve, cada una con un color y emoción diferente, teniendo en cuenta que ella podía identificar todos los colores que existían en su reino; esta era una habilidad que no todos tenían. La princesa se sentía muy conmovida cuando identificaba cada emoción por su color y después palpaba con sus manos el relieve. “*I am happy*” era la expresión que Laura decía al palpar la carita feliz. “*I am angry!*” decía la princesa al tocar la tarjeta con la cara enojada.

Así transcurrieron varios minutos cuando unos sonidos extraños interrumpieron la jornada: ¡jajaja!, ¡quiji quiji quiji! ¡agh! ¡zzz! ¡agh! ¡zzz! se escuchaba en un lugar cercano al palacio. “¿qué sucedió?” decía la princesa con asombro. Nadie sabía qué pasaba.

“jajaja *I am happy*” dijo uno de los padrinos al darse cuenta que las risas significaban estar feliz.

“*I am sad!*” dijo casi llorando uno de los príncipes al darse cuenta que ese sonido extraño quiji quiji quiji significaba estar triste.

Y fue así como todos los habitantes del palacio y sobretodo Laura, decían:

“*I am happy, I am sad, I am angry, I am scared, I am sleepy*” cada vez que escuchaban uno de esos extraños ruidos. Después de tantas risas imitando los sonidos y expresando las emociones, la princesa y sus amigos del reino, salieron a jugar al patio, listos para una nueva jornada de aventuras en inglés.

Aventura II

Días después, los padrinos Edgar y Vanessa, muy motivados regresaron al palacio, pues traían un saco mágico que contenía un libro de hechizos y muchos objetos para la enseñanza y el

aprendizaje del Inglés. Era algo extraño, ya que parecía que la princesa Laura y los demás miembros de la realeza sabían que los padrinos se acercaban, pues cuando Vanessa y Edgar llegaron, todos los miembros del palacio estaban de pie demostrando su alegría y nivel de educación. Después de un fraternal saludo, los padrinos preguntaron si sabían los animales en inglés, a lo que los príncipes y princesas respondieron que no. Esto entristeció mucho a los padrinos, e hizo que consultaran en su libro algunas palabras que los guiara en el camino de la enseñanza, pero querían hacerlo de una manera diferente. Ellos utilizaron música y sonidos, debido a que la princesa amaba las fuentes sonoras de la naturaleza y así poner en práctica sus habilidades. Fue entonces cuando encontraron el mensaje de los reyes (Rosa & Ochaita, 1993) que decía: “el oído le dice al ciego parte de lo que el sistema visual no le puede ofrecer, especialmente sobre aquello que está fuera de la posibilidad de un contacto físico directo”.

Siguiendo esas sabias palabras, los padrinos decidieron alegrar el momento, tomando de su saco mágico, una dulce y melodiosa canción de los animales. De esta manera, la princesa Laura y sus compañeros descubrieron y practicaron la pronunciación de los animales a medida que iban cantando. La canción tenía un ritmo que despertaba la atención de todos; puesto que ellos se divertían, bailaban, aplaudían y sonreían, al mismo tiempo que llamaban a los animales del reino en inglés, quienes se acercaban a observar y a cantar con los miembros de la realeza. Después de esto, los padrinos quisieron probar otra idea basada en el rey Gibson, quien manifestaba que “...mediante lo háptico se significa un modo posible de tocar, contactar y explorar, ya que la piel, los músculos y las articulaciones funcionan juntos para obtener la información...”. Entonces el silencio reinó por unos segundos, mientras los padrinos organizaban la siguiente actividad para complacerlos, teniendo en cuenta las palabras del Rey Gibson.

Fue en ese momento cuando el saco mágico generó un destello de luz. Esto hizo que el padrino Edgar se acercara y tomara un paisaje ilustrado y unos animales hechos en foami, que fueron diseñados especialmente para la princesa Laura, y unas tarjetas fantásticas para los demás miembros de la realeza. La madrina Vanessa se quedó con la princesa y mientras ella ponía los animales en el paisaje, Laura indicaba de qué especie se trataba y qué cantidad había. La princesa pudo memorizar el vocabulario y participar diciendo: “*there is a pig*” o “*there are two dogs*”. Lamentablemente, para ella fue complicado identificar los animales que tocaba con sus manos, debido a que los materiales y formas utilizados por los padrinos para la elaboración de este paisaje eran muy parecidos, ocasionando que Laura confundiera las características de cada uno. Para afianzar todo lo estudiado, el padrino Edgar y el hada madrina Elizabeth, decidieron imitar el sonido de los animales, y así los niños del palacio mencionaban el animal en inglés. Esto fue muy divertido y significativo para la princesa Laura, quien era una de las primeras en nombrar al animal en inglés cuando escuchaba el sonido.

Aventura III

Al día siguiente, las madrinas Karen y Diana acudieron al palacio nuevamente. Los príncipes y princesas les contaron todo aquello que habían aprendido el día anterior; sin embargo habían olvidado un poco la temática relacionada con los animales, y la estructura *there is* y *there are*. Entonces, la madrina Karen empezó a recordarles el vocabulario, apoyándose en el sonido característico de los animales: “*horse!!!*” gritaban emocionados Laura y sus amigos al escuchar al caballo “*excellent!*” respondía la madrina Karen ante sus aciertos y aunque a veces la princesa confundía o no recordaba el nombre de algún otro animal, la madrina Diana la corregía cariñosamente y la motivaba a seguir participando.

Fue así como entre ladridos, relinchos y maullidos, la princesa Laura y los demás príncipes trataban de recordar los animales y pronunciarlos en inglés; para que posteriormente la madrina Karen lo dijera en forma correcta. Aprovechando esto, ella les hizo un refuerzo de la estructura *there is* y *there are*, complementándolo con los números del 1 al 10 a lo que respondieron satisfactoriamente; ya que los habían estudiado esto con anterioridad. Las madrinas necesitaban saber si los niños habían aprendido correctamente este tema, era importante verificar que supieran utilizar y diferenciar *there is* que es para indicar que hay una cantidad singular, y *there are* para indicar que hay dos o más cantidades.

De esta manera, las madrinas llevaron unas planchas mágicas para todos, las cuales tenían diferentes conjuntos de animales, en la parte de abajo la palabra *there* y en seguida un espacio en blanco para llenar con *IS* o *ARE*, que debía ser escogido dependiendo si el conjunto era singular o plural; cerca de la cantidad y el animal en inglés. Pero para la princesa había una plancha mágica especial, una correspondiente a sus habilidades, en donde había conjuntos también; pero en vez de imágenes de los animales, había una parte particular del animal, por ejemplo para el caballo había colas hechas en hilo, para la gallina había círculos rellenos con cáscaras de huevo, para el gato, bolas rellenas de pelo artificial, entre otros. Cada conjunto, al igual que el de sus compañeros, tenía diferentes cantidades y como ella no sabía escribir, las madrinas decidieron que ella tocara cada conjunto y dijera oralmente qué animal era, y cuántos lograba percibir utilizando *there is* o *there are*. Se le facilitó identificar el animal, de hecho lo hacía rápidamente; aunque olvidaba un poco sus nombres, después de varios intentos logró formar la oración usando *there is* y *there are*, ejemplo: “*there are four horses*” ya que este fue lo que más recordaba. Ella se mostró muy entusiasmada y curiosa por tocar las texturas de cada animal y cuando olvidaba el nombre hacia el sonido que lo representaba.

Aventura IV

Un nuevo día llegó y con él, el regreso de la madrina Vanessa y el padrino Edgar al palacio, para poder compartir toda su sabiduría con las princesas y príncipes. Al llegar, los padrinos encontraron un pergamino envuelto en un listón rojo y muy sorprendidos lo tomaron, lo abrieron y en él miraron un mensaje de las madrinas Karen y Diana que contaban sobre la emoción de los miembros del palacio real, al ingresar al fantástico mundo de los números en inglés. Debido al poco tiempo que tenían los padrinos, decidieron retomar los números con divertidas actividades.

Siendo las nueve de la mañana de aquel martes, una nueva aventura comenzó, donde los pocos niños que asistieron ese día al Mirador Mágico, manifestaron conocer la pronunciación de algunos números; pero la princesa Laura y otros miembros no sabían mucho al respecto. Entonces, los padrinos quisieron tomar nuevamente de su libro mágico las sabias palabras de quienes los habían guiado durante la misión, esta vez fue la de los reyes (Rosa & Ochaita, 1993) que decían “el oído le dice al ciego parte de lo que el sistema visual no le puede ofrecer, especialmente sobre aquello que está fuera de la posibilidad de un contacto físico directo”. y de igual manera las palabras del mago Kartz (1925) quien mencionaba “La mano es el segundo cerebro” para mostrarnos la importancia y funcionalidad de la misma en la construcción de la realidad. De esta manera, el padrino Edgar entregó a la princesa un dado misterioso que tenía en cada cara un número en relieve para que ella pudiera identificarlo con sus dedos. Cuando Laura lanzaba el dado y de acuerdo al número que salía, el padrino Edgar le decía su pronunciación.

Lo anterior fue muy divertido y significativo para la princesa Laura, ya que por medio de juegos aprendió a reconocer y a pronunciar los números en inglés. Luego, la madrina Vanessa sacó un viejo ábaco que se lo regaló a la princesa y con el que ella pudo poner en práctica lo

aprendido. Ella separaba una cantidad de chaquiras y la madrina Vanessa le preguntaba cuántas había y ella respondía: -“*there are five chaquiras*”. Para finalizar, los padrinos vendaron los ojos de todos y formaron un círculo sentándose en el piso. La madrina Vanessa puso unas tapas en la mitad del círculo y cuando ella les decía un número, todos tomaban la cantidad de tapas indicada. Gracias a esto, la princesa Laura demostró que estaba en igualdad de condiciones con el resto de la realeza, e incluso demostró más rapidez en responder a la actividad.

Aventura V

El tiempo transcurrió, y cierto día las madrinas Diana y Karen acordaron con el hada madrina Elizabeth, trabajar con todos acerca de la importancia de la buena alimentación, pues estaban notando que en todos los reinos, las personas no estaban alimentándose bien; dado que ellos comían muchos dulces, cosas dañinas y se estaban enfermando. Esta fue una gran oportunidad para enseñarles sobre alimentos saludables y no saludables; y así mismo enfatizar en su pronunciación en inglés, en caso de necesitarlo cuando viajaran a otros reinos. Para ello, las madrinas tuvieron una genial idea y esta fue utilizar las manos para elaborar figuras representativas que le permitiera a Laura recordar el nuevo vocabulario.

Primero, con la ayuda de tarjetas encantadas¹⁰, las madrinas Karen y Diana explicaron el vocabulario para que posteriormente, los alimentos fueran dibujados y clasificados entre saludables y no saludables. Así mismo, todos los príncipes hicieron énfasis en su correcta pronunciación así: *healthy and unhealthy food, chips, soda, apple, carrot, milk, yogourt, cheese, candies*. Por su parte, la princesa se mostró muy emocionada, pues su trabajo consistió en clasificar los alimentos pero con una variante, ella los elaboró en plastilina de colores. Laura

¹⁰ FlashCards.

amaba diferenciar los objetos con colores diferentes, fue así como escogía un color representativo de cada alimento y con sus propias manos moldeaba la plastilina para luego decir, “*the cheese is healthy, the soda is unhealthy*”. Finalmente, las madrinas se sintieron muy contentas porque al finalizar esta sesión, todos fueron capaces de decir oraciones cortas sobre alimentos saludables y no saludables.

Aventura VI

Aquel día, al regresar las madrinas Diana y Karen, los príncipes y princesas preguntaron si hablarían nuevamente de los alimentos, ya que estaban muy entusiasmados de haber adquirido conocimiento acerca de cuáles eran saludables y cuáles no. Así que, las madrinas habían preparado previamente una actividad que pondría a prueba su agilidad y habilidad para identificar olores y sabores, esta sería realizada con todos los pequeños que ahí se encontraban. Ellas decidieron realizar una actividad en la cual todos los niños tuvieran igualdad de condiciones, pues para ellas era muy importante generar un ambiente inclusivo, lo cual abriría las puertas de aquel mágico mundo donde no era necesario ver, en el que bastaba sólo con oler y probar para dejar volar la imaginación. Posteriormente, Karen y Diana vendaron los ojos de todos para poder ingresar al fantástico mundo de la princesa Laura.

Las madrinas habían llevado en diferentes recipientes los alimentos que les habían enseñado anteriormente, que eran *chips, soda, apples, carrots, milk, yogurt, cheese y candies*. Como los pequeños príncipes y princesas estaban divididos por filas, a cada uno de ellos se les asignó un alimento. Su sentido del olfato era su primera herramienta para identificarlos. Por lo tanto, los niños debían oler el alimento, pero no tocarlo y de esta forma, decir en inglés el nombre con su correcta pronunciación. Algunos príncipes, sí lograron identificar y pronunciar fácilmente los

manjares y mientras tanto, Laura por su parte, se tomó un poco más de tiempo para oler con sutilidad y pensar en cuál sería el alimento indicado. Al primer intento, la princesa se quedó callada unos instantes; sin embargo después de un tiempo logró responder: “*it is soda*” o “*it is an apple*”.

Seguidamente, las madrinas les hicieron probar el mismo alimento para que supieran si estaban en lo correcto o no; y así sucedió con cada uno de ellos. Laura saboreaba cada uno de los alimentos y decía en repetidas ocasiones que estaba delicioso, aunque *chips* y *candies* fueron sus preferidas, tal vez porque eran los más conocidos para su paladar o tal vez era lo que más comía con sus compañeritos. Ese día, tanto madrinas como príncipes y princesas quedaron muy satisfechos, ya que no sólo habían aprendido acerca de sus alimentos; sino que habían tenido la oportunidad de probar diferentes sabores e identificar diferentes olores, que quizá nunca se habían tomado el tiempo de buscar en cada alimento que consumían constantemente.

Aventura VII

Días después, mientras la madrina Vanessa y el padrino Edgar paseaban por el bosque encantado, encontraron incontables frutas que tenían un dulce e hipnótico aroma. Esto llamó mucho la atención de los padrinos y surgió en ellos la gran idea de llevar algunas de estas al palacio. De este modo, los padrinos tomaron algunas bananas, limones, mandarinas, uvas y mangos. Al llegar al palacio, los padrinos saludaron fraternalmente a todos los miembros que en aquel lugar se encontraban, después sacaron del bolso mágico aquellas frutas que seguidamente serían degustadas por el pequeño paladar de Laura y los príncipes. Esta sería una tarea muy divertida ya que todos tendrían los ojos vendados y de este modo sentirían lo que es vivir en el fantástico mundo de Laura. Lo anterior, para generar un ambiente inclusivo, ya que en su libro

mágico habían encontrado el pasaje de unos viejos y sabios hechiceros que decía "los ciegos no son mejores que los videntes para detectar la presencia de un olor, pero una vez detectado los ciegos son más capaces de categorizar." (Blanco y Rubio, 1994, p.106).

Guiados por esas palabras, procedieron a entregar una fruta a cada miembro de la realeza, pero para Laura había una fruta de cada clase. Para desarrollar la actividad, el padrino Edgar acompañó a Laura mientras la madrina Vanessa estaba con los demás. Fue así como los padrinos mágicos pidieron a cada uno que sintieran el aroma para descubrir de qué fruta se trataba y una vez descubierta, la madrina Vanessa les indicaba la pronunciación en inglés. Luego, ellos procedían a tocarlas y de este modo la princesa y sus demás compañeros, comprendieron el gran poder que tenía el sentido del olfato. Los minutos pasaron y la madrina Vanessa, muy entusiasmada, les pidió intercambiar frutas para realizar la misma actividad y así poder ampliar vocabulario.

Después de haber aprendido la pronunciación de las frutas, uno de los príncipes susurró: - Padrinos, "¿y si comemos algunas frutas?" ya que parecen ser muy apetitosas" a lo que la madrina respondió: -¡por supuesto! pero antes déjame consultar mi libro mágico. Entonces, ella encontró en él, unas palabras que surgieron en un club¹¹ donde se reunían todos los condes del mundo y que decían lo siguiente: "los niños con discapacidad visual tienen los cuatro sentidos restantes más agudizados. Es por esto que el sentido del gusto y el olfato se relacionan, ya que el niño toma decisiones por medio de la asociación de sabores con situaciones vividas" Fue así como Laura degustó, disfrutó y relacionó el sabor con la pronunciación de cada fruta. Es preciso mencionar que no a todos les gustaban las frutas, por eso aprendieron a decir "*I like*" y "*I don't like*". Finalmente el padrino Edgar pasó al frente y les pidió que levantaran la fruta que él decía

¹¹ Club de Madres.

en inglés; la princesa estuvo muy activa en este ejercicio y con esto se comprobó que habían interiorizado el tema.

Aventura VIII

Los días pasaron y los padrinos Vanessa y Edgar visitaron una plaza de mercado que se encontraba en lo alto de la montaña, con el fin de llevarle un regalo a la princesa Laura, este consistía en unos útiles escolares necesarios para convertirse en una sabia reina, además de eso, aprovecharon la oportunidad para enseñarle los útiles escolares en inglés y así seguir poniendo práctica las palabras de los magos Kartz acerca del uso de la mano como segundo cerebro y Lozada , P. A. (2006) quien define la habilidad de escuchar como componente fundamental para las personas con discapacidad visual, que forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, y se convierte en un factor primordial dentro de la comunicación lingüística, ya que a través del oído deben aprender a reconocer muchas de las imágenes que no son captadas por medio de la vista. Entonces, al llegar al palacio, los padrinos mágicos le entregaron el obsequio a Laura, mientras sus compañeros los príncipes y princesas sacaban sus propios implementos escolares y de este modo dar inicio a otra aventura.

Para comenzar, la madrina Vanessa preguntó: “¡niños! ¿Qué elementos son necesarios para trabajar en clase?” a lo que ellos respondieron “Tijeras, cuadernos, pegante, colores, lápiz, cartuchera, lapicero, entre otros”. fue en ese momento cuando el padrino Edgar dijo: “niños recuerden que debemos decirlo en inglés” y todos los miembros de la realeza respondieron que no sabían y por esta razón, la madrina Vanessa iba mostrando cada uno de los útiles y explicando su pronunciación en Inglés. De esta forma, todos los niños aprendieron el nombre de algunos elementos escolares en inglés como *eraser, glue, pen, pencil, notebook, scissors, sharpener* y

pencil case. Entonces, mientras el resto de la realeza estudiaba con la madrina Vanessa, el padrino Edgar trabajaba con la princesa, de modo que cada vez que el padrino decía un útil escolar en inglés, ella debía levantar el objeto correspondiente. De igual manera, cuando el padrino ponía en sus manos un objeto y le preguntaba “*what is this?*” ella respondía por ejemplo “*it’s a pencil*”.

Después de pasar un rato agradable con los niños de la realeza, la madrina Vanessa decidió concluir ese magnífico día con una última actividad grupal. Esta consistía en que los príncipes y princesas debían levantar el objeto que los padrinos decían en inglés. De esta forma, Edgar y Vanesa pudieron observar la asombrosa capacidad para memorizar que tenía la princesa y los demás miembros. Laura demostró en muchas ocasiones memorizar con gran facilidad el vocabulario y la pronunciación de los útiles escolares en inglés.

Aventura IX

De manera repentina, el reino vacacional Shabat demandó la presencia urgente de todos los padrinos. La idea de su posible ausencia generó temor en los habitantes del palacio del hada Elizabeth, pero los padrinos debieron acudir al llamado de ayuda de aquel reino. Pasados casi 2 años, ellos cumplieron con gran parte de la misión, y quien reinaba en el Shabat les ofreció a los padrinos que se quedarán. Fue entonces como entre todos decidieron que las madrinas Karen y Diana regresarían al palacio, y los padrinos Edgar y Vanessa se quedarían en este reino para ayudar con el aprendizaje del inglés a príncipes y princesas. El día tan anhelado llegó cuando las madrinas estuvieron nuevamente en el palacio del hada Elizabeth, con muchas expectativas de lo que sería el reencuentro con sus antiguos aprendices, y retomar la aventura con Laura y las valiosas habilidades que no habían conocido en otros reinos.

Al llegar las madrinas Karen y Diana, los príncipes y princesas las recibieron emocionados por verlas nuevamente. Las madrinas preguntaron a la princesa Laura si las recordaba, y ella asintió con su cabeza (un poco tímida como de costumbre). La sesión empezó, y lo primero que se hizo fue entonar una canción que enseñaba cómo saludar en inglés en las mañanas. La canción era muy bonita, razón por la cual, todos cantaron una y otra vez hasta que la aprendieron. Posteriormente, las madrinas hicieron una presentación de títeres, enseñando algunos saludos como: “*Good morning*”, “*good afternoon*”, “*good evening*” y “*good night*”. Esto era un poco familiar para los niños, ya que el hada Elizabeth los había mencionado con anterioridad. La princesa Laura recibió títeres adicionales para que fuera repitiendo los saludos y lograr retenerlos mejor en su mente. Para reforzar este vocabulario, se les mostraron tarjetas encantadas con imágenes¹² correspondientes a cada saludo. Las tarjetas de la princesa Laura eran más grandes, con bordes gruesos y tenían algo representativo de cada saludo, por ejemplo: *Good morning* con un sol, *good afternoon* con una taza de café, *good evening* con una luna y *good night* con un niño durmiendo.

Seguidamente, las madrinas tenían un sonido para cada saludo (cada palabra fue asociada con un sonido de una actividad que ocurre comúnmente a cada hora del día), y al escucharlos, los príncipes y princesas, debían decir el saludo en Inglés; para *good morning* sonaría un gallo cantando, *good afternoon* un timbre de la escuela, *good evening* el sonido de los grillos, y para *good night* una persona bostezando. Sumado a esto, se asignaron unos movimientos: Desprezarse al escuchar *good morning*, saltar al escuchar *good afternoon*, simular con sus manos la puesta del sol y ponerse en cuclillas al escuchar *good evening* y poner sus manos juntas al escuchar *good night*. De esta manera, cada vez que escuchaban a las madrinas, todos hacían el

¹² FlashCards.

movimiento correspondiente al saludo que ellas dieran. Por último, la princesa Laura decidió pintar con óleos¹³ las imágenes que las madrinas le habían entregado. Ella quería tenerlas para recordar lo aprendido ese día y de este modo, mientras ella realizaba esta actividad, sus compañeros hacían un dibujo para cada saludo en su cuaderno. Fue así como concluyó este reencuentro que sería un nuevo camino de aprendizaje y diversión.

Aventura X

Una mañana de jueves, las madrinas Karen y Diana decidieron trabajar las partes del rostro. En esa oportunidad, los príncipes y la princesa Laura, realizaron una actividad con los ojos vendados fuera del aula de clase. Para esto, las madrinas organizaron a los niños en parejas y sin decir una palabra, cada uno tocaba cuidadosamente las partes del rostro de su compañero. Seguidamente debían dibujarlas en el borde de un rostro que se encontraba trazado con lana sobre un tablero¹⁴. Sin saber de quién se trataba, Laura, con un poco de timidez, tocó y dibujó el rostro de su compañera, ubicando así, los ojos, las orejas, la nariz y la boca dentro del contorno de lana. Los príncipes dijeron que les había gustado mucho la actividad porque habían probado sus habilidades para dibujar a oscuras, además de permitirles ponerse en el lugar de la princesa.

A continuación, la madrina Diana, con la ayuda de tarjetas encantadas¹⁵, fue explicando a los niños la pronunciación de las partes del rostro en inglés. Mientras tanto, la otra madrina estuvo al lado de Laura, explicándole el vocabulario con la ayuda de su propio rostro utilizando un dibujo grande y con bordes gruesos que sacaron de su bolsa mágica, para que la princesa

¹³ Temperas.

¹⁴ Cartulina.

¹⁵ Impresiones con las partes del rostro.

podiera detallar cada parte de la cara. - “*This is the nose*”, “*this is the mouth*” decía la princesa mientras tocaba su nariz o su boca.

El tiempo pasó volando, como todos los días que las madrinas iban a visitar a los miembros de la realeza. Entonces, la madrina Karen recordó que debían terminar la jornada, pues los príncipes y princesas debían salir a comer frutas saludables. Por esa razón, pidieron a los niños de la realeza dibujar las partes del rostro, pero esta vez, con arcilla mágica¹⁶. Todos se pusieron muy pero muy felices, ya que adoraban la magia de la arcilla de colores, sobretodo la princesa Laura. Ella elaboró con sus manos de magia, un hermoso rostro, mucho más detallado que el de sus compañeros, dibujó nariz, ojos, boca, orejas, cejas y cabello. Finalizado ésto, Laura señaló y nombró cada parte así: *this is the mouth, this is the ear, this is the nose*, entre otros.

Aventura XI

Al transcurrir los días, las madrinas llegaron al palacio nuevamente para seguir enseñando las partes del rostro y sus diferencias. Así que llevaron una carta¹⁷ que contenía varios cuadros. En algunos de ellos, había partes del rostro a los que ellos debían ponerles el nombre en inglés y otros cuadros que tenían la palabra escrita y ellos debían dibujar la parte del rostro correspondiente. Laura, por su parte, tenía la misma carta en un formato mucho más grande porque sus capacidades le permitían trabajar de la misma manera. Sin embargo, la madrina Diana la acompañaba para leerle e indicarle cada uno de los pasos a seguir. Fue así como, en los espacios donde ella debía dibujar lo hacía de una manera precisa, su percepción de rostro era muy similar a la de los otros.

¹⁶ Plastilina.

¹⁷ Plancha (hoja de ejercicios).

Con delicadeza y presionando fuertemente el lápiz sobre la carta, la princesa dibujaba las partes del rostro para posteriormente pintarlas según el color de óleo¹⁸ que ella las relacionaba. El resultado fue espectacular, Laura sacó a relucir sus capacidades para el dibujo y la pintura. Después, las madrinas preguntaron acerca de las diferencias existentes entre un rostro y otro, a lo que la princesa Laura respondió que en ocasiones, las personas tienen diferente color de ojos, o que el tamaño de boca, ojos y nariz pueden ser diferentes, incluso que algunos tienen el cabello corto y otros largo.

Seguidamente, las madrinas mostraron a los príncipes y princesas el rostro de dos personas, con el fin de que todos identificaran las diferencias entre uno y otro. Ellas mostraron tres diferentes colores de ojos (*blue, green y brown*), además de *big y small*, para diferenciar el tamaño de ojos, nariz, boca y oídos; y finalmente *long y short* para el cabello. Todos pronunciaron y repitieron este vocabulario y la estructura *MY... IS/ARE...* y las usaron con las imágenes que tenían *green eyes, short hair, big mouth*, entre otros. A la princesa, las madrinas le llevaron una hermosa muñeca para que tocara su rostro y dijera sus características. Fue así como las madrinas le enseñaron que se decía “*my mouth is big*” para hablar de algo singular o “*my eyes are small*” para hablar de algo plural. Todos los miembros de la realeza empezaron a tocar su propio rostro y decir sus propias características. La princesa Laura dijo, “*my mouth is small pero my nose is big*” y sonrió. De igual manera, cuando le preguntaron acerca su cabello ella dijo, “*my hair is long*”.

Para finalizar, las madrinas recortaron las partes del rostro en diferentes tamaños y formas para cada uno de los miembros de la realeza. Todos los príncipes y princesas debían escuchar las características de cada parte del rostro que la madrina Diana les iba diciendo y así ellos escogían

¹⁸ Lápiz de color.

entre las diferentes opciones y las pegaban en hojas de colores para formar un rostro. Laura escuchaba atentamente y se tomaba su tiempo palpando las opciones para escoger la parte con la característica correspondiente. Sutilmente, ella las escogía una a una para posteriormente formar el rostro con ayuda de la madrina Karen. El tiempo terminó y las madrinas se despidieron diciendo “*goodbye!*”, a lo que los niños respondieron: “*goodbye, thank you teacher!*”

Aventura XII

Este fue un día un poco triste, pues fue el día de la despedida. Los padrinos habían terminado su tiempo de trabajo en el palacio El Mirador, y era tiempo de abandonarlo, pero eso no significaba que no se aprovecharía el día para aprender. Ese día, las madrinas Vanessa, Karen y Diana acordaron con el hada Elizabeth aprender sobre los pronombres personales y el verbo *to be*. Ellas decidieron iniciar preguntando a los niños sobre las palabras que ellos usaban para llamar, hablar o referirse a alguien sin decir su nombre, a lo que los miembros de la realeza nombraron palabras tales como: yo, tú, él, nosotros, ellas, entre otros. Con eso, las madrinas explicaron el uso de los pronombres personales en inglés.

A continuación, la madrina Karen inició explicando el uso de las palabras *tobetianas*¹⁹ que a veces acompañan a los pronombres personales. “Pero, ¿qué son esas palabras?” preguntó uno de los príncipes, “¿tienen esas palabras algún sabor interesante?”, continuó “Por supuesto que sí”, dijo la madrina Diana sacando sobres con tres diferentes sabores de semillas²⁰ de su saco mágico. Laura y sus amigos estaban muy sorprendidos, pues tenían sus tres sabores preferidos en la clase y estaban seguros que iban a poder olerlos y probarlos. La madrina Karen indicó que el sabor a uva (*grapes*) nos recordaría la palabra tobetiana “*am*”, *the passion fruit* nos recordaría la palabra

¹⁹ Am, are, is.

²⁰ Frutiño.

“*are*” y *strawberry* la palabra “*is*”. Estos al ser olores y sabores conocidos les ayudaría a recordar las 3 palabras tobetianas cada vez que las percibieran; ya fuera a través del gusto o el olfato.

Las madrinas entregaron a Laura y a cada uno de sus amigos los tres sabores. Primero, los olieron y después los probaron, tratando de recordar la palabra tobetiana relacionada con cada sabor. “¡mmm qué rico huele!”, decía Laura cuando acercaba su nariz a las semillas de fresa: “*this is strawberry*”. “y ¿qué palabra te recuerda este olor?” preguntaba la madrina Diana. “mmm no recuerdo” respondía. Fue así como la madrina volvió a explicarle, pero Laura no se sentía muy segura al respecto. Entonces, la madrina Karen entregó una carta ²¹enviada por el rey de Tobetia, donde había unas oraciones incompletas, pues en lugar de las palabras tobetianas, había círculos en blanco.

“¿qué significa esto?” preguntó una de las princesas

“a las oraciones les hace falta algo para poder comprender lo que dice la carta ¿qué será?” decía la madrina Elizabeth.

“pues escribir las palabras tobetianas correctamente” respondió uno de los príncipes.

“Si, pero se me ocurrió una mejor idea” dijo Laura “¿qué tal si en lugar de escribir, pintamos con semillas?, podemos leer y en mi caso escuchar las oraciones y en lugar de escribir, usamos nuestro olfato y gusto para recordar las palabras tobetianas correctas y así las ponemos en los círculos de la carta “

²¹ Plancha (Hoja de ejercicios).

“Muy buena idea” dijeron los miembros de la realeza, y de esta manera, con la guía de las madrinas, Laura y sus amigos terminaron correctamente las oraciones haciendo uso de su gusto y olfato.

“Fue un poco difícil” dijo Laura, pues a veces no podía relacionar las palabras tobetianas con los sabores de las semillas, pero con la ayuda de la Madrina Diana, pudo lograrlo, “¡qué divertido!”.

Finalmente, el triste momento llegó, el tiempo había terminado y las madrinas debían irse. No podían volver porque ya habían terminado su misión en el Mirador Mágico y habían sido llamadas a su reino, el castillo de idiomas, a recibir otra misión. Entonces, cada madrina agradeció a los niños de la realeza y al hada Elizabeth, por la oportunidad de compartir todos esos maravillosos días juntos. Después, los niños agradecieron a las madrinas, diciendo estas hermosas palabras:

“Gracias por enseñarnos y las vamos a extrañar” dijo uno de los príncipes, mientras degustaba un rico pastel y una bebida que las madrinas les dieron de despedida.

“Nosotros también los vamos a extrañar, es hora de irnos, esperamos que Laura y todos sus amigos hayan aprendido mucho inglés durante estos días” manifestó una de las hadas madrinas.

“Aprendimos mucho, esperamos encontrarnos pronto” expresó la princesa Laura, mientras todos se daban un abrazo grupal antes de abrir las puertas de salida del palacio.

~Fin~

BIENAVENTURADA²² LUCIA²³.

Contraste de emociones, la llegada de otra niña,
 la alegría de sus padres, aquel 11 de marzo.
 Llegó como el amanecer, trayendo luz en su regazo,
 su carisma²⁴ inigualable, del que cualquiera se encariña.

Sus ojos prematuros, no lograron adaptarse al día,
 lobreguez²⁵ desde entonces, guiando su sendero.
 Cada experiencia que ha tenido, la forjan²⁶ cuál acero,
 y la agudeza de otros sentidos, sería lo que lograría.

Los años pasan muy rápido, y a la escuela ella asiste,
 aprendiendo cosas nuevas, de todo lo que le rodea,
 y a pesar de las adversidades, con su espíritu persiste.

Del espacio, personas y objetos, ella se hace una idea,
*con una vara ligera y alargada, que de blanco se reviste,*²⁷

²² Adj. afortunado (|| feliz). <https://dle.rae.es/bienaventurado>

²³ Pseudónimo de una de las participantes de nuestro proyecto.

²⁴ m. Rel. Don gratuito que Dios concede a algunas personas en beneficio de la comunidad. <https://dle.rae.es/carisma>

²⁵ f. oscuridad (|| falta de luz). <https://dle.rae.es/lobreguez>

²⁶ tr. Dar la primera forma con el martillo a cualquier pieza de metal. <https://dle.rae.es/forjar>

y sus oídos, nariz, boca y dedos, que todo lo recrea.

Oh, bienaventurada Lucia,

quien nació con la primera luz del día...

Manos prodigiosas, sensibilidad de Kartz²⁸ potencializada,

entre plastilinas prominentes, partes del cuerpo ella describe.

Halloween fue el pretexto, para el estímulo que recibe,

monstruos y criaturas, que por Gibson²⁹ curiosa palpaba.

La percepción de la posición de su cuerpo y movimientos³⁰,

por diestros mecanorreceptores³¹, su anopsia³² compensan.

Con esfera plástica y directrices, que su mundo intensan³³,

estimulando su aprendizaje, solidificando sus cimientos.

²⁷ Características del bastón que utilizan las personas con ceguera.

²⁸ Kartz (1925). "La mano es el segundo cerebro".

²⁹ Gibson (1996). "...mediante lo háptico se significa un modo posible de tocar, contactar y explorar, ya que la piel, los músculos y las articulaciones funcionan juntos para obtener la información..."

³⁰ f. Psicol. Percepción inconsciente de los movimientos y de la posición del cuerpo, independiente de la visión.
<https://dle.rae.es/propiocepción>

³¹ Receptor que se estimula por la contracción muscular y la presión en los elementos articulares.
<https://www.cun.es/diccionario-medico/terminos/mecanorreceptor>

³² Del lat. cient. anopsia, y este del gr. ἀνοψία anopsiē 'ceguera'. f. Med. Privación total de la vista.
<https://dle.rae.es/anopsia>

³³ Conjugación del verbo *intensar*. tr. p. us. intensificar. U. t. c. prnl. <https://dle.rae.es/intensar>

Con los esféricos deportivos, y sus texturas se le promueve
 a explorar sus preferencias, con nuevos deseos aflorados,
 de dominar el basket un día, y otra superación le conlleve.

Parvos³⁴ corpúsculos de Pacini³⁵ y Meissner³⁶ entrenados,
 su adaptación al sistema de signos dibujados en relieve³⁷,
 donde un sexteto es un grafema³⁸, descifrados, reflejados.

Oh, bienaventurada Lucia,

la que nació con la primera luz del día...

Sus oídos se regocijan, cuando escuchan melodías,
 y reciben atentamente indicaciones, de todo su quehacer.

Algunas letras de canciones, que la lograron atraer:

saludos, acciones, partes del cuerpo y despedidas.

La producción de palabras, oralidad participativa,

³⁴ Adj. cult. Pequeño en tamaño, importancia o cantidad. <https://dle.rae.es/parvo>

³⁵ Se estimulan por la presión y se encuentran profundamente situados en la dermis. <https://www.cun.es/diccionario-medico/terminos/corpusculo-pacini>

³⁶ Se estimulan por los contactos con la piel. Son especialmente abundantes en las áreas que poseen una gran sensibilidad táctil como en el pulpejo de los dedos. <https://www.cun.es/diccionario-medico/terminos/corpusculo-meissner>

³⁷ De L. *Braille*, 1809-1852, inventor francés. <https://dle.rae.es/braille>

³⁸ m. Ling. Unidad mínima e indivisible de la escritura de una lengua. <https://dle.rae.es/grafema>

fuentes de motivación que frecuentemente explora,

así describe su "hombre araña" a la parte receptora:

araña de ocho patas con cabeza de hombre altiva.

Su pronunciación mejora, interiorizando fonemas

de verbos en inglés que describen su rutina diaria

y ejercicios de escucha que sigue con su yemas.

Lectura y escritura, cual sistema de cualidad binaria

que gracias al Braille, para Lucía no son problemas,

y la tienen próxima a terminar su educación primaria.

Oh, bienaventurada Lucia,

la que nació con la primera luz del día...

Dos sentidos cercanos y estrechamente relacionados,

que descifran sustancias químicas como olores y sabores,

estimulados con pequeñas y coloridas grageas y dulzores,

resultando algunas frutas y colores básicos asociados.

Quien diría que se pueden oler deportes, o colores catar,

buscando deseosamente cualquier estímulo recibir,

pensando en ella como un prodigio por descubrir,
y con clases de inglés, sus sombras llegar a iluminar.

Selección de actividades, método ecléctico³⁹ victorioso,
complementando materiales para estimular sus sentidos,
desde otros métodos y enfoques⁴⁰, y extraer lo más valioso.

Algunos consejos para estas sesiones fueron acogidos,
más se tuvo en cuenta entre nosotras, el aspecto afectuoso
y al final de la experiencia, aprendizajes mutuos fueron obtenidos.

*Oh, bienaventurada Lucia,
quien nació con la primera luz del día...*

-Scheilla Yosara Muñoz Palomino-

³⁹ Del gr. ἐκλεκτικός *eklektikós*; literalmente 'que elige'. <https://dle.rae.es/ecléctico>

Metodología Ecléctica. Como su nombre lo indica (del griego “Ekléktikós” que significa escoger), tiene una tendencia a tomar y articular las mejores actividades y técnicas de los diferentes métodos, los cuales serán aplicados a casos o situaciones específicas de enseñanza, aproximándose a las necesidades y objetivos de la clase y de los estudiantes.

⁴⁰ *Otros métodos y enfoques:* **TPR** (del inglés que significa Respuesta Física Total), es un método de enseñanza que combina el habla con la acción y propone enseñar una lengua extranjera a través de la actividad física, que teóricamente está dado por la memoria reforzada mediante la repetición verbal, o a través de la asociación con una actividad motora. El **método Audio-Lingual** hace énfasis en la habilidad de producción y comprensión oral de la lengua (habla y escucha), que son reforzadas para un adecuado aprendizaje. El **método de Series** se basa en cinco temáticas (the home, man in society, life in nature, science and occupations) las cuales están subdivididas y son presentadas en forma consecutiva (descripción de fenómenos en serie). El **enfoque Natural** está focalizado en el aprendizaje de una segunda lengua basado en aspectos como el “filtro afectivo” del estudiante, donde aspectos emocionales como la motivación o la ansiedad, afectan positiva o negativamente el aprendizaje de una lengua extranjera.

Conclusiones

Como proceso de recolección y análisis de información, fue pertinente tomar el enfoque cualitativo que nos permitió conocer y entender aspectos del ser. A través de él, conocimos aquellos sentimientos, opiniones, pensamientos y perspectivas de los estudiantes con discapacidad visual durante todo el proceso. Fue así como la investigación se dirigió hacia la parte humanística; y teniendo en cuenta que se contó con dos participantes, elegimos como método investigativo el estudio de caso, que nos permitió analizar a cada una de las participantes por separado, y ver la efectividad e ineficacia de las estrategias en dos casos con circunstancias completamente distintas.

Ahora bien, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Colombia, busca que las personas tengan mejores oportunidades de vida. Sin embargo, los

Conclusions

As a process of collecting and analyzing information, it was pertinent to follow the qualitative approach that allowed us to know and understand aspects of being. Through it, we learned about the feelings, opinions, thoughts and perspectives of the visually impaired students during the process. This was how the research was focused on the humanistic part; and taking into account that there were two participants, we chose the case study as an investigative method, which allowed us to analyze each one separately, and see the effectiveness and ineffectiveness of the strategies in two cases with completely different circumstances.

Now, learning English as a foreign language in Colombia seeks for people to have better life opportunities. However, the government and educational institutions'

esfuerzos del gobierno y de las instituciones educativas para lograr este objetivo, no son suficientes. En virtud de ello, a través de nuestro trabajo investigativo, se evidenció la falta de implementos educativos, de infraestructura, y personal de apoyo para que los niños con discapacidad visual aprendan una lengua extranjera.

A esto se añade, que la constitución política colombiana de 1991 resalta en algunos artículos el derecho a la educación. Es así como Ministerio de Educación Nacional, de la mano con entidades como INSOR e INCI, Secretaría de Educación, establecimientos educativos y familias, deben trabajar unidos para lograr así, una adecuada Educación Inclusiva y de calidad para los estudiantes con discapacidad, apoyándolos a su vez, con herramientas como los PIAR. Sin embargo, durante nuestro proceso investigativo, pudimos evidenciar que en estas dos instituciones no existe capacitación a los docentes de las instituciones por parte

efforts to achieve this objective are not sufficient. By virtue of this, through our investigative work, the lack of educational tools, infrastructure, and support personnel for children with visual disabilities to learn a foreign language was evidenced.

To this, we add that the Colombian political constitution of 1991 highlights in some articles the right to education. Thus, the National Education Ministry, entities such as INSOR and INCI, the Education Secretary, educational establishments and families, must work together to achieve an appropriate and quality Inclusive Education for students with disabilities, supporting them at the same time, with tools like PIARs. However, during our investigative process, we were able to evidence that in those schools there is neither training for teachers by these entities, nor support for children with visual disabilities who attend

de dichas entidades, ni acompañamiento a los niños con discapacidad visual que asisten a ellas.

En lo que concierne a la inclusión, podemos expresar que en un principio las niñas con discapacidad visual se encontraban integradas, pero no incluidas en las clases; puesto que aunque compartían con sus compañeros en una misma aula escolar, existían barreras que no les permitían participar en las lecciones. En ese sentido, se pretendía que las estudiantes se adaptaran al grupo y no sus compañeros a ellas, ignorando los principios de equidad, cooperación y solidaridad. No obstante, en el transcurso de nuestro trabajo investigativo, las niñas con discapacidad visual fueron incluidas en el entorno escolar, pues todas las actividades fueron planeadas para que pudieran ser desarrolladas por todos los estudiantes, permitiendo a los niños ponerse en el lugar de sus compañeras, fomentando así un ambiente equitativo y solidario.

them.

Regarding inclusion, we can express that at first, girls with visual disabilities were integrated, but not included in the classes; since although they shared with their peers in the same school classroom, there were some obstacles that did not allow them to participate in the lessons. In this sense, it was intended that the students were adapted to the group and not their peers to them, ignoring the principles of equity, cooperation and solidarity. However, in the course of our investigative work, girls with visual disabilities were included in the school environment, since all activities were planned so that they could be developed by all students, allowing children to put themselves in the others' shoes, thus fostering an equitable and supportive environment.

Es pertinente mencionar que algunas actividades fueron complejas de desarrollar debido a la discapacidad visual que tiene cada una de las estudiantes. Sin embargo, sus compañeros siempre tuvieron la iniciativa de brindarles ayuda de diferentes maneras; entre ellas estaban: el ser guías para el desplazamiento y la realización de tareas dentro de los centros educativos, tales como ir al baño, ir a la tienda, dibujar, colorear, escribir e interpretar lo que los docentes explicaban en clase, entre otros. De esta manera las participantes y sus compañeros lograron adaptarse mejor, generando un ambiente más humanitario.

De igual manera, el papel que juega la familia de niños con discapacidad visual en el aprendizaje de una lengua extranjera u otra asignatura es fundamental. Todo niño en un proceso de aprendizaje necesita el acompañamiento de un adulto, que en la mayoría de los casos son los padres, abuelos o hermanos; sin embargo en el caso de un

It should be mentioned that some activities were complex to develop due to the visual impairment that each of the students has. However, their classmates always took the initiative to help them in different ways. Among them were: being guides for moving around and carrying out activities within educational centers, such as going to the bathroom, going to the store, drawing, coloring, writing and interpreting what the teachers explained in class, etcetera. In this way, the participants and their peers managed to adapt, generating a more humanitarian environment.

Similarly, the role played by the family of visually impaired children in learning a foreign language or another subject is fundamental. In a learning process, every child needs the accompaniment of an adult, who in most cases are parents, grandparents or siblings; however, in the case of a visually impaired child, more attention is

niño con discapacidad visual se requiere de más atención. La mayor parte del trabajo que implica aprender inglés es el que se hace fuera de clase, el estudiante no solo aprende en un aula, sino que debe repasar y hacer uso de lo aprendido en casa, si a veces es difícil aprender para un niño sin discapacidad, el que sí la tiene necesita un esfuerzo aún mayor. Hay algunas herramientas que el estudiante con discapacidad visual no puede explorar por sí mismo, entonces al tener un apoyo y acompañamiento le es más sencillo identificar y aprender de su entorno.

Es preciso mencionar que a lo largo de nuestro trabajo de investigación pudimos identificar una serie de potencialidades que tenían las estudiantes colaboradoras de dicho trabajo, las cuales nos sirvieron para desarrollar metodologías y estrategias para enseñar inglés a personas con discapacidad visual. Cabe resaltar que las estudiantes usaban los sentidos más desarrollados para interiorizar la información a la cual fueron

required. Most of the work that involves learning English is done outside of class, the student not only learns in a classroom, but also must review at home and make use of what he has learned, whether it is sometimes difficult for a child without disability to learn, those who have it, need even a greater effort. There are some tools that the visually impaired student cannot explore on his own, so having support and accompaniment makes it easier for them to identify and learn from his environment.

It is necessary to mention that throughout our research work we were able to identify some potentialities that the collaborating students had, which helped us to develop methodologies and strategies to teach English to people with visual disabilities. It should be noted that the students used the most developed senses to internalize the information to which they were exposed. On the one hand, Laura

expuestas. Por un lado, Laura demostró tener una gran capacidad de concentración auditiva, olfativa, del tacto y una pequeña identificación de colores, habilidades que usaba para reconocer objetos, alimentos, animales, emociones, entre otros. Por otra parte, Lucía evidenció un alto sentido de responsabilidad e independencia a pesar de su condición, además de ser muy participativa y demostrar su interés en las actividades de movimiento y su realización al aire libre (o en espacios abiertos). Lucía también domina el sistema Braille, lo cual facilitó significativamente su proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

Referente a las estrategias utilizadas en nuestro proceso investigativo, evidenciamos que los sentidos como el tacto, el gusto, el olfato y el oído ayudan a que los estudiantes con discapacidad visual, tengan contacto con lo que están aprendiendo y lo asocien significativamente en la lengua extranjera. En relación a ello, la música, la pintura, las

demonstrated a great capacity for auditory, olfactory and touch concentration and a small identification of colors, skills that she used to recognize objects, food, animals, emotions, among others. On the other hand, Lucía showed a high sense of responsibility and independence despite her condition, in addition to being very participatory, demonstrating her interest in movement and open spaces activities. Lucia is also fluent in the Braille system, which significantly facilitated her process of teaching and learning the English language.

Regarding the strategies used in our research process, we realized that the senses such as touch, taste, smell and hearing help students with visual disabilities to have contact with what they are learning and associate it significantly in the foreign language. In relation to this, music, painting, textures, odors, flavors and

texturas, los olores, los sabores y actividades de movimiento corporal, permitieron a los niños con discapacidad visual estar más atentos a lo que estaban aprendiendo, y así mismo establecer vínculos entre su propio cuerpo, el entorno que los rodea y el idioma inglés.

De acuerdo con lo anterior, los estudiantes con discapacidad visual pueden desarrollar una experticia para diferenciar relieves y texturas. Por esta razón, fue ventajoso incentivar el aprendizaje con diferentes materiales que pudieran asociarse significativamente con las temáticas dadas en el idioma inglés. En este sentido, el uso de materiales elaborados en relieve con plastilina, lana, foami, telas, cáscaras, entre otros, permitió que las estudiantes con discapacidad visual pudieran identificar texturas y objetos del entorno para expresarse de manera oral en el idioma inglés.

Avanzando en el tema, la realización de ejercicios involucrando la audición, permitió

body movement activities, allowed visually impaired children to be more attentive to what they were learning, and likewise establish links between their own body, the environment that surrounds them and the English language.

Based on the above, visually impaired students can develop an expertise to differentiate reliefs and textures. For this reason, it was advantageous for us to encourage learning with different materials that could be significantly associated with the topics studied in the English language. In this sense, the use of tactile materials made with plasticine, wool, foamy, fabrics, shells, among others, allowed the students to identify textures and objects in the environment to express themselves orally in English language.

Making process in the matter, the realization of exercises involving listening,

a los estudiantes recibir el input relacionado con el vocabulario y expresiones en inglés, para luego ser utilizado en la comunicación de manera oral. A la vez, podemos decir que este sentido fue uno de los más significativos durante el desarrollo de las actividades de nuestro trabajo investigativo. Esto, debido a que sirviéndose de la escucha, las estudiantes recibieron y utilizaron de manera correcta información que sólo es captada por medio de este sentido, como por ejemplo: la entonación, el ritmo y la pronunciación del idioma inglés, logrando así una adecuada expresión oral.

Continuando con las conclusiones a las que llegamos con esta investigación, consideramos que el olfato y el gusto, son sentidos convenientes para la enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero en niños con discapacidad visual; ya que gracias a ellos es posible identificar algunas características de alimentos o sustancias. Partiendo de esta información, desarrollamos

enabled students to receive input related to vocabulary and expressions to be used in oral expressions communication. At the same time, we can say that this sense was one of the most significant during the activities development of our research work. This, due to listening use, the students received and used correctly information that is only captured through this sense, such as: intonation, rhythm and pronunciation of English language, thus achieving an appropriate oral expression.

Continuing with the conclusions, we consider that smell and taste are convenient senses for the foreign language teaching and learning in children with visual disabilities; since due to them it is possible to identify some foods or substances characteristics. Starting from this information, we developed support activities, in which the students involved

actividades de apoyo, donde las estudiantes involucraron estos dos sentidos para establecer relación entre la información recibida a través de ellos, y el vocabulario o estructuras sencillas en lengua extranjera. Sin embargo, percibimos que en la mayoría de las ocasiones, los estudiantes no lograron recordar, ni expresar ideas haciendo uso del input recibido por medio del gusto o el olfato; debido al poco uso de estos sentidos en la enseñanza y aprendizaje del inglés.

La discapacidad visual no es un impedimento para que los estudiantes puedan aprender y expresarse en una lengua extranjera de forma oral; y esto se puede lograr con el uso de estrategias didácticas que impulsen a los estudiantes a hacer uso de ellas; y así mismo que les permita escuchar y comprender la lengua extranjera. Entre ellos podemos destacar el apoyo en distintas teorías como el método de series, método audio-lingual, percepción auditiva y propiocepción, que invitan a hacer uso de la

these two senses to establish a relationship between the information received through them, and the vocabulary or simple structures in the foreign language. However, we perceived that in most cases, the students were unable to remember or express ideas using input through taste or smell; due to the lack of use of these senses in teaching and learning process of English.

Visual impairment is not an obstacle for students to learn and express themselves orally in a foreign language, it can be achieved using didactic strategies that encourage students to make use of them; and also that allows them to listen and understand the foreign language. Among them we can highlight the support in different theories such as the series method, audio-lingual method, auditory perception and proprioception, which invite to use the auditory part to encourage body movement

parte auditiva para incentivar el movimiento corporal (Método de respuesta física Total - TPR) y propiciar el uso del lenguaje oral; mediante canciones, comandos, mímicas, repetición de palabras y frases, además de la creación e identificación de objetos y texturas, olores y sabores.

Finalmente, el diseño de una guía que contiene estrategias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en niños con discapacidad visual, la cual fue construida a partir de teorías previamente estudiadas: brindará a todos aquellos interesados en la enseñanza; pero principalmente a estudiantes de licenciaturas y profesionales docentes, herramientas que podrán aplicar para enseñar inglés a esta población. El contenido, al estar clasificado por habilidades y sentidos, y después de haber sido implementado y analizado durante este trabajo investigativo, podrá ser utilizado de la misma forma como está plasmado o ser un punto de partida, y ser modificado acorde a las necesidades del

(Total Physical Response Method -TPR) and promote the use of oral language; through songs, commands, mimics, words and phrases repetition, in addition to the creation and identification of objects and textures, smells and flavors.

Finally, the design of a guide that contains strategies for teaching English as a foreign language to visually impaired children, which was created from some theories; will provide all those interested in teaching, but mainly to undergraduate students and teachers, tools that can be applied to teaching English to this population. The content was classified by abilities and senses, and after its implementation and analysis during this research work, it can be used in the same way or be a starting point to be modified according to their uniqueness.

profesor y el estudiante teniendo en cuenta su singularidad.

Para nosotros como investigadores y futuros docentes fue muy satisfactorio haber trabajado con esta población, ya que gracias a esta experiencia, tuvimos la oportunidad de explorar cómo es el diario vivir de los estudiantes con discapacidad visual en el ámbito escolar. Así mismo, aprendimos y pusimos en práctica diferentes estrategias que permitieron la enseñanza y el aprendizaje del inglés en niños con discapacidad visual, en las cuales se resaltó la importancia y el uso del oído, olfato, tacto y el gusto como base fundamental para la adquisición de una lengua extranjera. Además, este proceso de investigación fue enriquecedor en virtud de que sirve como base orientadora para el momento que afrontemos una situación similar con nuestros futuros estudiantes.

Por otro lado, fue pertinente la transversalidad del idioma inglés con otras asignaturas como matemáticas, biología,

As researchers and future teachers, it was satisfying to work with this population, and due to this experience, we had the opportunity to explore the daily life of students with visual impairment in the school environment. Likewise, we learned and put into practice different strategies that allowed English teaching and learning in children with visual impairment, in which the use of hearing, smell, touch and taste as a fundamental basis for the acquisition of a foreign language was highlighted. Besides, this research process was enriching because it serves as a guiding base to face a similar situation with our future students.

On the other hand, it was pertinent to transversalize the English language with other subjects such as mathematics,

ética, entre otras, puesto que para nosotros fue importante que las estudiantes afianzaran sus conocimientos previos, de las materias abordadas por la docente titular. En ese sentido, desarrollamos temas como las emociones, los números, los hábitos alimenticios, los animales, los valores; este último para crear un ambiente armonioso y colaborativo permitiendo que los estudiantes aprendieran y practicasen inglés, estudiando otras áreas del conocimiento.

La realización de nuestro proyecto de grado podría contribuir a las instituciones, ya que ofrece a los docentes algunas estrategias y materiales, que podrán utilizar para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en estudiantes con discapacidad visual. Por otro lado, cabe resaltar que los compañeros de las niñas practicaron el valor de la solidaridad y la empatía, mediante el desarrollo de las distintas actividades llevadas a cabo. Así mismo, todos los niños pudieron aprender inglés de una forma más

biology, ethics, among others, since for us it was important that the students strengthened their previous knowledge of the subjects addressed by the regular teacher. In that sense, we developed topics related to emotions, numbers, eating habits, animals, values; the last one to create a harmonious and collaborative environment allowing students to learn and practice English, studying other areas of knowledge.

The implementation of our project could contribute to the institutions, since it offers teachers some strategies and materials, which they will be able to use for teaching and learning a foreign language in students with visual impairment. On the other hand, it is worth mentioning that the girls' classmates practiced the solidarity and empathy values, through the development of the different activities carried out. Likewise, all the children were able to learn English in a more didactic way, since some

didáctica, pues se realizaron ejercicios que incluyeron el uso de otros sentidos como el olfato, el gusto y el tacto; sentidos que son poco utilizados dentro del aula escolar.

exercises performed included the use of other senses such as smell, taste and touch; senses that are rarely used in the classroom.

RECOMENDACIONES

Teniendo en cuenta lo planteado por el Gobierno Nacional, en relación al bilingüismo y a una sociedad inclusiva, consideramos muy importante que desde la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés - francés de la Universidad del Cauca, se incluyan áreas que permitan a los estudiantes y futuros docentes aprender acerca de las discapacidades. Así mismo, investigar sobre maneras de enseñar una lengua extranjera a esta población; ya que hasta el momento, dentro del programa, no se plantea un currículo donde se estudien estos temas y se le dé a la inclusión, y a la discapacidad la importancia merecida.

La Institución Educativa El Mirador, dado a sus características, recibe en sus instalaciones a más de 500 estudiantes diariamente. Si bien la institución cuenta con suficiencia en cuanto al número de docentes y aulas para que los estudiantes regulares

RECOMMENDATIONS

Taking into account what the National Government has proposed in relation to bilingualism and an inclusive society, we consider it is very important that the Bachelor of Modern Languages with emphasis on English and French from the University of Cauca, includes areas that allow students and future teachers to learn about disabilities. Likewise, investigate ways to teach a foreign language to this population; since until now, within the program, there is not a curriculum that studies these topics and gives importance to the inclusion and disability.

The Educational Institution “El Mirador”, given its characteristics, receives in its facilities more than 500 students daily. Although the institution has enough teachers and classrooms for regular students to receive their classes, there are

puedan recibir sus clases, no se cuenta con elementos o experticia docente que faciliten el acceso a la educación a estudiantes con discapacidad. Algunas sugerencias relacionadas a la planta física de la institución, pueden ser adecuaciones, tales como rampas para sillas de ruedas o letreros de apoyo con relieves (hay otro término más apropiado que voy a buscar, porque no lo recuerdo); además de implementar estrategias y diseño de materiales como las que se recopilan en la guía que socializaremos en nuestro trabajo de grado.

La Institución Educativa Carlos M. Simmonds” Sede: Pedro Antonio Torres, una sede relativamente nueva con cerca de 180 estudiantes de educación primaria. Esta sede cuenta con algunas adecuaciones como rampas para silla de ruedas, y la sede principal dispone de una máquina de escribir en braille, pero lo paradójico es que la estudiante con discapacidad visual no tiene acceso a ello. Como sugerencia pueden

not elements or teaching expertise to facilitate the education access to students with disabilities. Some suggestions related to the institution's physical plant, may be adaptations, such as ramps for wheelchairs or support signs with relief; in addition, to implement some strategies and design materials that are compiled in the guide that we will socialize in our degree work.

"The Educational Institution Carlos M. Simmonds, Pedro Antonio Torres headquarters” a relatively new facility with about 180 primary school students. This site has some adaptations such as wheelchair ramps, and the main headquarters has a Braille typewriter, but the visually impaired student does not have access to it. As a suggestion, the ramps can be definitively enabled, and promote some

habilitarse de forma definitiva las rampas, y hacerse capacitaciones o jornadas de acceso a la máquina de escribir, o condicionar su uso y préstamo a estudiantes que lo requieran. Además de implementar estrategias como las que se recopilan en la guía que socializaremos en nuestro trabajo de grado.

Debido a que muchas instituciones no cuentan con recursos o materiales dirigidos al trabajo en niños con discapacidad visual, el docente puede generar un aprendizaje significativo, para enseñar de forma oral y trabajar la escucha del idioma inglés usando el medio que les rodea. Los estudiantes harán una relación más eficaz y rápida si se ve inmerso en algo que es de su interés o que conoce previamente; ya sean diferentes espacios dentro de la institución como zonas verdes o el aula de clase, elementos o juguetes que utilizan en sus casas, entre otros. Lo anterior permitiría al docente tener herramientas más significativas para un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

training or days of access to the Braille typewriter to students who require it. In addition to implementing strategies such as those compiled in the guide that we will socialize in our degree work.

Due to many institutions do not have resources or materials aimed at working with visually impaired children, the teacher can generate meaningful learning, to teach orally and work on listening to the English language using the environment around them. The student will make an effective and quicker relationship if he or she is immersed in something interesting or previously known to them; whether different spaces within the institution such as green areas or the classroom, elements or toys that they use at home, among others. This would allow the teacher to have more significant tools for a better teaching-learning process.

Por otro lado consideramos de gran importancia que los padres de familia estén al tanto de la situación y formación académica de sus hijos, ya que los estudiantes que padecen una discapacidad visual requieren de un mayor acompañamiento por parte de los tutores. De acuerdo a lo mencionado, ponemos a consideración las siguientes recomendaciones: tener pleno conocimiento del grado de discapacidad de su hijo, y de este modo identificar las fortalezas que posee el estudiante para usarlas al momento de ayudarlo a afianzar sus conocimientos. También es necesario ayudar al estudiante a poner en práctica ejercicios de inglés involucrando el sentido del olfato y el gusto, ya que hacer esto en casa hace que el estudiante se sienta en un ambiente natural y que el aprendizaje sea significativo. Finalmente, escuchar canciones en inglés con el estudiante, hace que su hijo estimule su capacidad auditiva.

Las instituciones educativas deberían

On the other hand, we consider important that parents are aware of the situation and academic training of their children, since students with a visual impairment require greater support from tutors. According to what has been mentioned, we put into consideration the following recommendations: to have full knowledge of the disability degree of the child, and in this way identify the strengths that the student has to use them when helping him/her to consolidate his/her knowledge. It is also necessary to help the student put into practice English exercises involving the smell and taste sense, since doing this at home makes the student feel in a natural environment and that learning is meaningful. Finally, listening to songs in English with the student, makes the child stimulate his or her listening skills.

contar con personal de apoyo como profesionales especializados, puesto que muchos de los estudiantes con discapacidad no pueden recibir una educación adecuada por falta de personal y herramientas de aprendizaje, que les permita tener una mejor relación con el conocimiento. De igual manera, los docentes deberían ser capacitados en la enseñanza a estudiantes con discapacidad visual; esto permitiría un mejor proceso pedagógico y la inclusión educativa dentro de las aulas escolares.

Para finalizar, recomendamos a los futuros investigadores y estudiantes que quieran continuar con la enseñanza del inglés en personas con discapacidad visual; primeramente, establecer un vínculo fraternal para que el estudiante pueda sentirse con confianza al momento de hablar y realizar alguna actividad. En segundo lugar, realizar periódicamente actividades para sensibilizar a los compañeros del estudiante con discapacidad visual y así poder hacerlos más

Educational institutions should have support staff as specialized professionals, since many of the students with disabilities cannot receive an adequate education due to lack of staff and learning tools, which would allow them to have a better relationship with knowledge. Similarly, teachers should be trained in teaching to students with visual impairment; this would allow a better pedagogical process and educational inclusion within the school classroom.

To conclude, we recommend to future researchers and students who want to continue with the English teaching to visually impaired people; first, establish a fraternal bond so that the students can feel confident when they speak and do any activity. Secondly, to carry out periodically some sensibilization activities to the visually impaired students' classmates and thus make them aware of the reality that

conscientes de la realidad que vive dicha población. Por último, es muy importante tratar de llevar una velocidad acorde con las necesidades de los estudiantes al momento de dirigir una actividad, con el fin de que todos los participantes logren interiorizar los temas.

this population lives. Finally, it is very important to keep pace in accordance with the students' needs, so that all participants manage to internalize the topics, when the teachers lead an activity.

Bibliografía

Aguirre Barco, P., Gil Angulo, J. M., González Fernández, J. L., Osuna Gómez, V., Polo Serrano, D. C., de Castro, D. V., Prieto Díaz, I. (2008). Obtenido de 8:

DISCAPACIDAD VISUAL Y SORDOCEGUERA:
http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23841/apoyo_educativo_visual_sordoceguera.pdf

Andrade Lozada, P. (Mayo de 2017). *Estrategias pedagógicas para la enseñanza del inglés a estudiantes con discapacidad visual en el contexto de la educación inclusiva*. Obtenido de Ensananza del Ingles.pdf:
<http://asistenciatecnica.inci.gov.co/sites/default/files/Ensananza%20del%20Ingles.pdf> Asher, J. (1977). Obtenido de Diccionario de términos clave de ELE:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/respuestafisicatotal.htm

Balbín Marín, E., Carvajal Zapata, M., & Creazzo Donado, A. (2016). Obtenido de Artículo Aprendizaje de niños invidentes.pdf:
<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3580/Art%C3%ADculo%20Aprendizaje%20de%20ni%C3%B1os%20invidentes.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Bastidas Arteaga, J. A. (1993). *Opciones metodológicas para la enseñanza de idiomas*. Pasto, Nariño: Jaba Ediciones.

Beteta Inga, Y. M. (2018). Calidad de sentencias de feminicidio expediente n°00786-2014-34-2402-jr-pe-01 distrito judicial de Ucayali. Pucallpa, Perú.

Castañeda Velásquez, D. C., & Rodríguez Tovar, L. (2009). Obtenido de PROYECTO DISCAPACIDAD VISUAL 84:
<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/10083/PROYECTO%20DISCAPACIDAD%20VISUAL%2084.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Club madres. (6 de Noviembre de 2010). Obtenido de Así evoluciona el gusto y el olfato:
<https://clubmadres.com/gusto-olfato-beb/>

Colorado Peralta, R., & María Rivera, J. (26 de Agosto de 2014). Obtenido de La Química del Sabor- dirección de Comunicación de la Ciencia:
<https://www.uv.mx/cienciauv/files/2014/08/Quimica-del-Sabor-00.pdf>

Correa Alzate, J. I.-j.-g. (2008). Obtenido de Integración escolar para la población con necesidades especiales:
<https://books.google.com.co/books?id=zbHhKORS6m0C&lpg=PP1&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>

Educación Inclusiva Org. (2006). Obtenido de Educación Inclusiva:
<http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>

Fernández Rey, E. (2005). *La creatividad en el desarrollo de los niños ciegos*. Santiago de Compostela : Campus Universitario Sur.

Gil Rodríguez, C. (Marzo de 2010). Obtenido de Microsoft Word-5_NEE.doc: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7064.pdf>

Guárate E., A. Y., & Hernández, C. A. (28 de Agosto de 2018). Obtenido de Qué son las estrategias de enseñanza : <https://www.magisterio.com.co/articulo/que-son-las-estrategias-de-ensenanza>

Inpahu Fundación Universitaria. (2017). Obtenido de Microsoft Word - Política Idiomas SGE-PO-008: https://www.uninpahu.edu.co/wp-content/uploads/2017/11/politica_idiomas.pdf

Izcara Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. México: Distribuciones Fontamara, S. A.

Leiva Olivencia, J. J. (30 de Septiembre de 2013). *Redalyc.DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN: EVOLUCIÓN Y CAMBIO EN LA MENTALIDAD DEL*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878025.pdf>

Manrique Bermúdez, D., & Molano Ordoñez, M. E. (2016). Obtenido de 84: <http://www.unicauca.edu.co/eventos/index.php/educoloquio/2016/paper/viewFile/444/84>

Martínez Carazo, P. C. (Julio de 2006). Obtenido de Redalyc.El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica: <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>

Moore, K. L., F.Dailey, A., & M.R.Agur, A. (2013). *Moore Anatomía con orientación clínica. 7ª edición*. Barcelona: Ovid Technologies.

Móran Macias, L. F. (febrero de 2015). Obtenido de Programa de enseñanza aprendizaje del idioma ingles, nivel básico, aplicando la fonética para personas con discapacidad visual.: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/11414/1/UPS-GT001584.pdf>

Oakes, J., & Lipton, M. (1990). *Making the best of schools: A handbook for parents, teachers and policy makers*. New Haven, CT: Yale University Press.

Orozco Gómez, G. (1997). Obtenido de Microsoft Word - CAPÍTULO IV-perspectivas cualitativas.doc: <https://casamdp.files.wordpress.com/2013/08/orozco-cap-iv.pdf>

Ortiz Ocaña, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las Ciencias Humanas y Sociales*. Bogotá D.C.: Ediciones de la U.

Pinta Cuelan, N. E. (2014). Pertinencia metodológica de la enseñanza de inglés en la Institución educativa Chachagüí con referencia al programa nacional de bilingüismo. San Juan de Pasto, Nariño.

Rodríguez Carrillo, N., & Castillo González, A. (Noviembre de 2017). Obtenido de Castilloarmando2018.pdf:

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/12032/Castilloarmando2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Romero Sánchez, D. (Julio de 2017). Obtenido de Trabajo fin de grado: http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/5765/1/Romero_Snchez_Davinia_TFG_Educacion_Primeria.pdf

Rosa, A., & Ochaita, E. (1993). *Psicología de la ceguera*. España: Lerko Print , S.A. Salamanca. (Junio de 1994). Obtenido de Declaracion de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales:

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Rosa Rivero, A., & Esperanza, O. (1993). *Psicología de la Ceguera*. Madrid: Alizanza Editores.

Sánchez Escobedo, P., Cantón Mayín, M., & Sevilla Santo, D. (1997). *Compendio de educación especial*. MANUAL MODERNO.

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, S.A.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. Sage Publications.

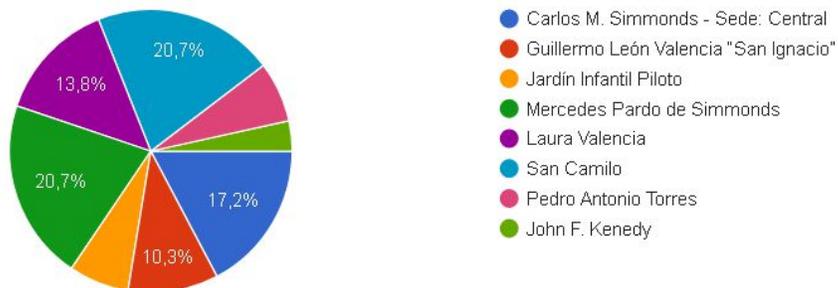
Anexos

Anexo 1: Estadística de referencia - Encuesta a estudiantes de la OPE

Tipos de estudiantes

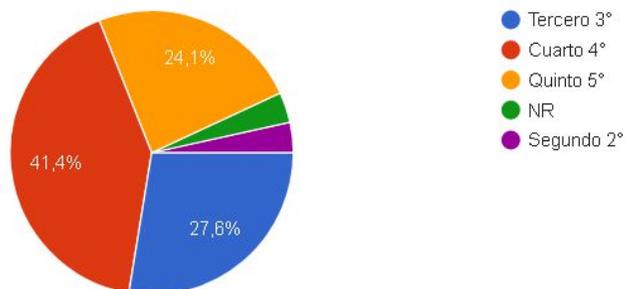
1). Nombre el Colegio o Institución donde usted realiza su práctica OPE

29 respuestas



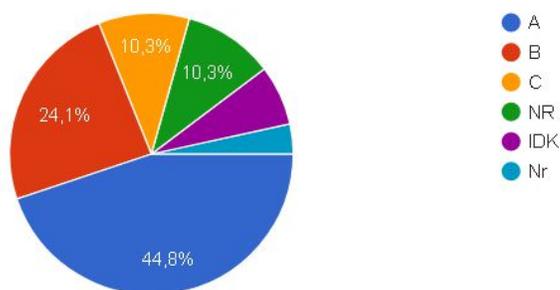
2). Seleccione el "grado" escolar de su OPE

29 respuestas



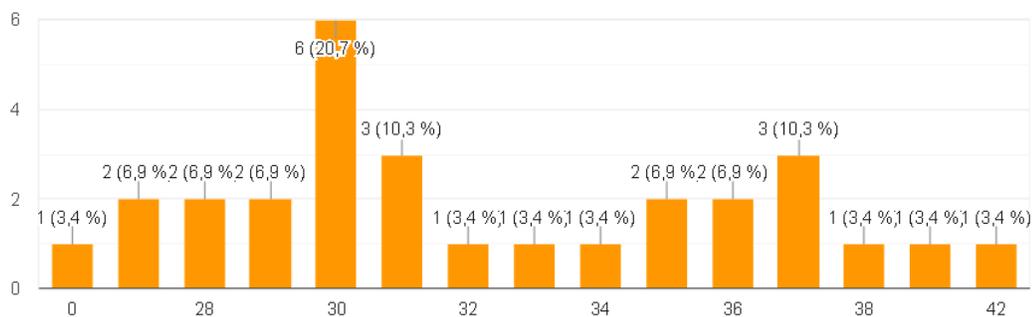
3). Seleccione el "grupo" de su OPE

29 respuestas



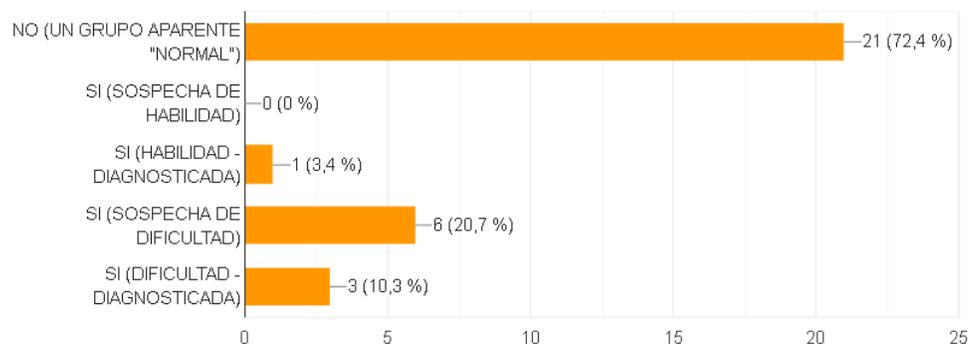
4). Cuántos estudiantes tiene en TOTAL?

29 respuestas



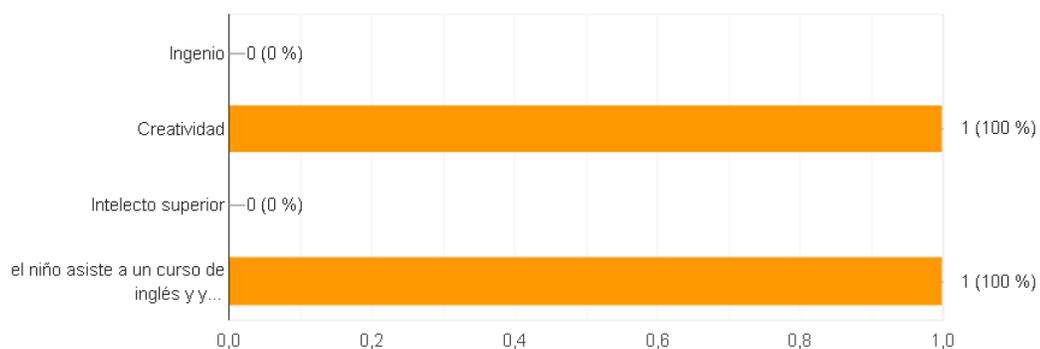
5). En su grupo de estudiantes, sospecha o le informaron del "diagnóstico" de algún(os) caso(s) especial(es) de niños con habilidades o dificultades para el aprendizaje del lenguaje?

29 respuestas

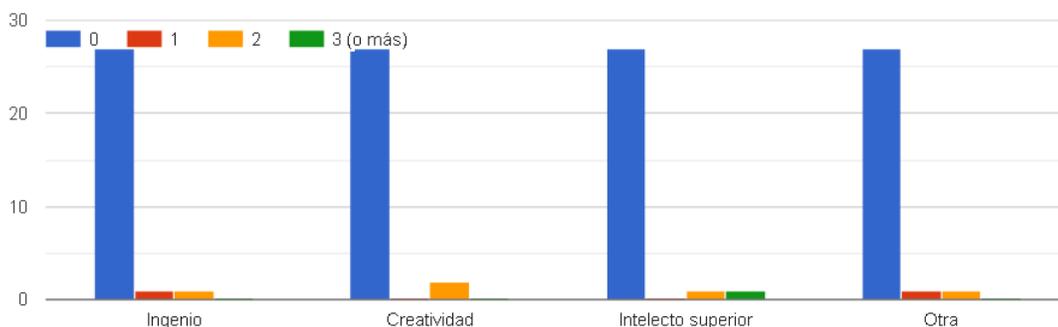


6). Si su respuesta a la pregunta anterior fue "SI -HABILIDAD-", señale cuál(es) sospecha o fue(ron) diagnosticada(s) en su(s) estudiante(s).

1 respuesta



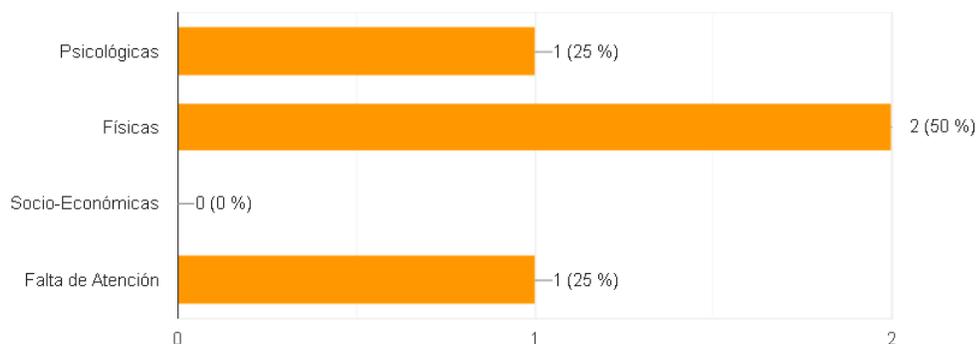
7). Si en la pregunta anterior usted señaló alguna(s) habilidad(e)s, mencione cuántos (del total) de sus estudiantes cree usted que poseen dichas "habilidades".



Dificultades en el Aprendizaje del Lenguaje

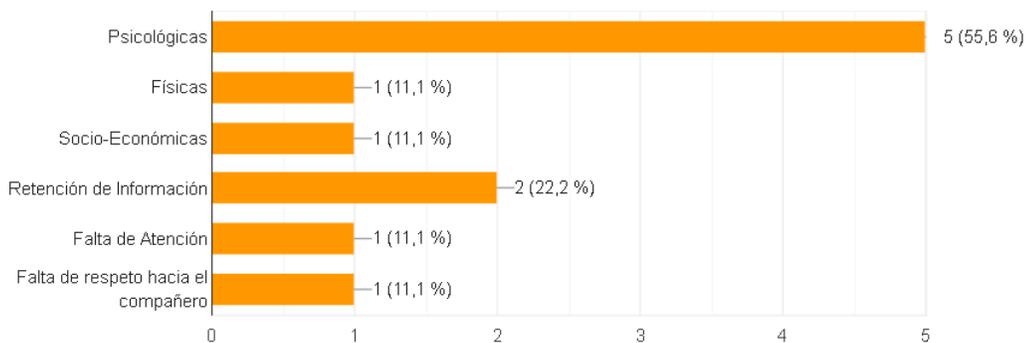
8). Las dificultades DIAGNOSTICADAS (informadas) son de tipo:

4 respuestas

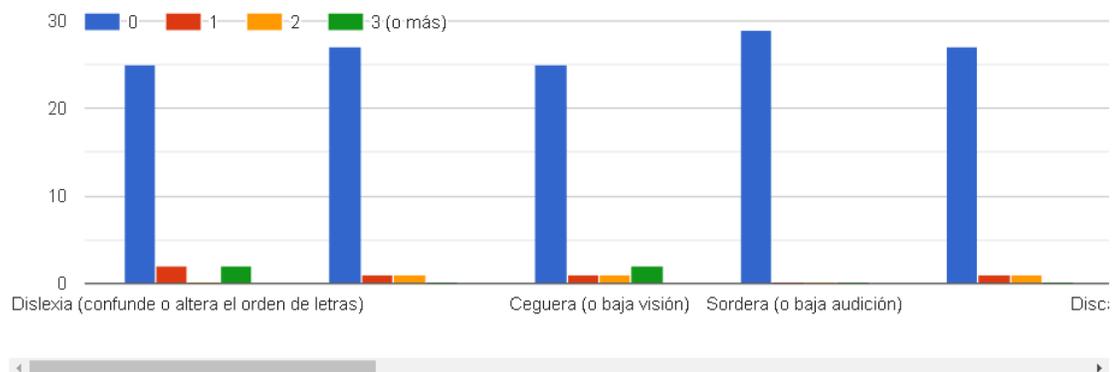


9). Las dificultades SOSPECHADAS son de tipo:

9 respuestas



10). Mencione el tipo y el número de estudiantes que "SOSPECHA" con éstas dificultades:



Estrategias Pedagógicas

12). Si tiene o tuviera un estudiante con algún tipo de discapacidad, qué estrategia o método ajustaría para dicha población? (Descripción)

29 respuestas

Braille, Imágenes con relieve

Pictogramas

Inicialmente investigaría sobre la discapacidad. Identificar los posibles métodos a funcionar. Probar. mejorar la comunicación con el estudiante. Evaluar de forma diferenciada.

Dependiendo la discapacidad, adaptar materiales y/o estrategias asegurando la adquisición de conocimientos del estudiante.

Inicialmente investigaría sobre la discapacidad y dependiendo, encontrar la forma de trabajo.

Primero, necesitaría el diagnóstico y segundo buscaría información o asesoría, puesto que no existe una materia en el programa donde pueda apoyarme.

Suponiendo que no tuviera a quien dirigirme, lo que haría sería ferocar uno de los sentidos y enseñar ppr medio de este.

Inicialmente investigaría sobre la discapacidad y dependiendo, trabajarla.

Dependiendo, suministrar material específico.

Recurrir a medios para guiar el como dirigir o enseñar al estudiante.

Trabajar con imágenes y canciones. Actividades que indique su aprendizaje aunque se le dificulte hablar.

Mecanismos de inclusión. Darle tiempo para la comprensión y el desarrollo de tareas.

Inicialmente investigaría sobre la discapacidad y dependiendo, aplicar y analizar cual estrategia se adapta mejor.

leería al respecto.

No Sabe

Dependiendo, adecuar la clase y las herramientas.

No Sabe / No Responde

Inicialmente investigaría sobre la discapacidad y dependiendo, ejecutar algún método.

TPR

dependiendo de la discapacidad se planea clase pensando en esa persona. por ejemplo si contamos con una niña ciega lo ideal seria trabajar listening y speaking tambien con ayuda de letras en relieve.

Inicialmente investigaría sobre la discapacidad y dependiendo, modificar las actividades para que todos puedan participar.

Inicialmente investigaría sobre la discapacidad y dependiendo, cambiar la forma de enseñar (metodología).

Crear o ajustar el material a utilizar. Dar mayor seguimiento a su aprendizaje.

Dependiendo de la discapacidad, usar las estrategias.

Dependería del tipo de discapacidad, el contexto y los antecedentes o experiencias previas que ha tenido de aprendizaje. Investigaría sobre el tipo de discapacidad para saber como se maneja.

Inicialmente investigaría como abarcarla. Ej. Dilexia tiene info disponible para ajustar las clases.

Dependiendo del contexto y dificultad, buscar asesoría de profesionales.

Acudir al asesor y profesor a cargo del grupo

Anexo 2: Modelo de permiso de intervención en las instituciones

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Departamento de Lenguas Extranjeras



Popayán, 4 de junio de 2019

Señores
Institución Educativa "El Mirador"
Ciudad

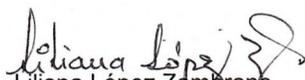
Asunto: Solicitud permiso para observación.

Cordial saludo,

Los estudiantes Edgar Rangel, Scheilla Muñoz, Diana Carolina Velasco, Karen Soley Macias y Kelly Vanessa Guamanga, en este momento se encuentran cursando la asignatura de Énfasis I del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca; en ésta asignatura adelantan su proceso de investigación que culmina en la entrega del trabajo de grado. Por ende y con el propósito de enriquecer los procesos de enseñanza de las lenguas extranjeras, están diseñando una propuesta para los Niños con Necesidades Educativas Específicas, por consiguiente y siendo conocedores de que en su Institución hay niños invidentes, solicitan les sea permitido observarlos (desde junio de 2019 hasta mayo de 2020) y eventualmente aplicar algunas estrategias para la enseñanza del inglés y de esta forma dejar una serie de guías o manuales para los profesores de lenguas extranjeras.

Agradezco su amable atención y quedo atenta a cualquier información complementaria.

Atentamente,


Liliana López Zambrano
Docente: Énfasis I
Departamento de Lenguas Extranjeras
Celular: 313 761 6682

Anexo: Copias de los carnets estudiantiles

*Rdo
Fernando Rojas V.
05/06/2019*




Hacia una Universidad comprometida con la paz territorial

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
-Calle 4 No. 3-56 Claustro El Carmen Popayán - Cauca - Colombia
Teléfono: 8209900 Exts. 1427 - 1406
www.unicauca.edu.co / dptolenguase@unicauca.edu.co

Anexo 3: Permiso Observación “I.E. El Mirador”.

Anexo 4: Formato de Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del proyecto: Estrategias para la enseñanza del idioma inglés en niños con discapacidad visual, estudiante de la institución educativa “El Mirador” y “Carlos M. Simmonds” de la ciudad de Popayán durante el periodo 2019 a 2020: Estudio de caso.

Director del proyecto:
Mg. Liliana López

Investigadores:

Kelly Vanessa Guamanga
Karen Soley Macías
Scheilla Yosara Muñoz
Edgar Rangel Guerrero
Diana Carolina Velasco

Justificación del estudio: (Por qué, para qué y quiénes serán considerados como participantes/colaboradores por ser una investigación con enfoque cualitativo).

Hacer un estudio sobre las estrategias para la enseñanza del idioma inglés en personas con discapacidad visual es muy importante puesto que permite incluir a los estudiantes a las clases y aprender un nuevo idioma. Por lo anterior, es importante para nosotros contar con su participación y la de su hija, ya que ellos son la base y los principales beneficiados de nuestra investigación.

Metodología: (Cómo se va realizar el estudio, qué tipos de pruebas se van a aplicar o qué clase de acciones se van a adelantar, quienes participarán en las pruebas y cómo van a intervenir dichas personas en la aplicación de las pruebas u observaciones y toma de registros).

El estudio se va a realizar inicialmente mediante la observación, periodo donde se registrará alguna clase y/o el descanso donde su hija participa, además de la inspección de la infraestructura, personal docente y los materiales que se utilizan para trabajar dentro del aula de clase. Además de ello, se realizarán entrevistas a los estudiantes, docentes y padres de familia. Finalmente, y según lo observado y los datos recolectados en las entrevistas, se procederá a elaborar un material didáctico que pueda ser utilizado por su hija para el aprendizaje del idioma inglés. Se analizará también el impacto del material en el aprendizaje del idioma inglés y realizar posteriormente una guía de estrategias y de materiales para la enseñanza del idioma inglés en personas con discapacidad visual.

Beneficios del estudio:

- Elaboración y uso de materiales para la enseñanza del idioma inglés en niños con discapacidad visual.
- Socialización y acceso a la copia de una guía de estrategias para la enseñanza del idioma inglés en niños con discapacidad visual que se desarrollará durante la investigación.

Riesgos asociados con el estudio:

De acuerdo con el diseño de la investigación NO se reconoce ningún factor de riesgo para los participantes del proyecto investigativo.

Investigadores encargados de la custodia de resultados:

* Kelly Vanessa Guamanga Macías identificada con c.c. 1.061.772.597 de Popayán, * Karen Soley Macías Martínez identificada con c.c. 1.082.779.862 de San Agustín (Huila), * Scheilla Yosara Muñoz Palomino identificada con c.c. 1.061.740.542 de Popayán, * Edgar Rangel Guerrero identificado con c.c. 1.061.701.440 de Popayán y * Diana Carolina Velasco Dorado identificada con c.c. 1,061777140 de Popayán, estudiantes activos del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca. Tel 3017508157

Responsabilidad de los participantes:

Participar activamente en las actividades desarrolladas por los investigadores.

Compensación:

Por el tipo de investigación, NO es posible compensar económicamente a los participantes del estudio. El desarrollo y resultado de las mismas, serán utilizados para mejorar las estrategias de enseñanza del idioma inglés en niños con discapacidad visual en la ciudad de Popayán.

Voluntariedad:

Usted está siendo invitado a participar en este estudio investigativo. Siéntase en libertad de decidir si participa o no en el mismo y de hacer todas las preguntas que considere necesario.

Una vez que haya comprendido el estudio y si usted desea participar, entonces se le pedirá que firme esta forma de consentimiento, de la cual se le entregará una copia firmada y fechada.

No habrá ninguna consecuencia desfavorable hacia usted, en caso de no aceptar la invitación. La participación es libre.

En el transcurso del estudio usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.

Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de su participación, puede, si así lo desea, firmar la Carta de Consentimiento Informado que se anexa a este documento.

La información obtenida solamente será utilizada para la investigación mencionada en el presente documento y ante cualquier inquietud favor comunicarse con:

Kelly Vanessa Guamanga Macías (Celular: 3113087374, Dirección: Cra. 17E # 56N-09 Zuldemaida), Karen Soley Macías Martínez (Celular: 3208881598, Dirección: Cra 6 # 18N-54 Los Periodistas), Scheilla Yosara Muñoz Palomino (Celular: 3175652534, Dirección: Calle 70BN # 8C-51 San Eduardo), Edgar Rangel Guerrero (Celular: 3002655213, Dirección: Cra. 18B # 9-27 La Nueva Esperanza), Diana Carolina Velasco Dorado (Celular: 3017508157, Dirección: Crucero de Puelenje - Casa 41 A).

He leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria.

Se me ha explicado que mi nombre será codificado para proteger mi identidad, la confidencialidad de los datos y el derecho del *anonimato*. Del mismo modo, se me ha dado a conocer que los datos y resultados del trabajo denominado "Estrategias para la enseñanza del idioma inglés en niños con discapacidad visual, estudiante de la institución educativa "El Mirador" y "Carlos M. Simmonds" de la ciudad de Popayán durante el periodo 2019 a 2020: Estudio de caso" NO serán usados para ninguna discriminación étnica, política, social, religiosa, económica ni de ninguna índole y que podré retirarme de la investigación sin previo consentimiento ni con ningún tipo de detrimento para mí. Se me ha explicado que los datos serán usados para análisis y socialización en forma grupal y que no se harán apreciaciones particulares que identifiquen a ningún tipo de participante.

He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Como tutor(a) legal de la estudiante:

_____ identificada con _____ número
_____, convengo en participar en este estudio de investigación.

Nombre (Tutor 1/Madre): _____

Documento de identificación: _____ de _____

Firma: _____

Nombre (Tutor 2/Padre): _____

Documento de identificación: _____ de _____

Firma: _____

Recibiré una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

Esta parte debe ser completada por el (los) Investigador(es):

Hemos explicado al Sr(a) _____ la naturaleza y los propósitos de la investigación; le he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica su participación. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda. Acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me apego a ella.

Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procederá a firmar el presente documento.

Nombre (Investigador 1): Kelly Vanessa Guamanga Macías

Identificación: 1.061.772.597 de Popayán

Firma: Kelly Vanessa Guamanga Macías

Nombre (Investigador 2): Karen Soley Macías Martínez

Identificación: 1.082.779.862 de San Agustín (Huila)

Firma: Karen Macías M.

Nombre (Investigador 3): Scheilla Yosara Muñoz Palomino

Identificación: 1.061.740.542 de Popayán

Firma: Scheilla Muñoz

Nombre (Investigador 4): Edgar Rangel Guerrero

Identificación: 1.061.701.440 de Popayán

Firma: Edgar Rangel G.

Nombre (Investigador 5): Diana Carolina Velasco Dorado

Identificación: 1.061.777.140 de Popayán

Firma: Diana Velasco

Totalmente diligenciado y firmado a los _____ días del mes de _____ del año _____.

Anexo 5: Formato de Entrevistas.

ENTREVISTA

NOMBRE INSTITUCIÓN: _____

NOMBRE ESTUDIANTE: _____

NOMBRE DOCENTE ENCARGADO: _____

GRADO: _____ FECHA: _____

Preguntas para el participante de la investigación

¿Se siente incluido en el aula de clase?

¿Se ve como una persona diferente por motivo de tener una discapacidad?

¿Ha recibido algún tipo de discriminación?

¿Participa activamente de las actividades desarrolladas durante las clases?

¿Considera que su discapacidad es un impedimento para aprender como los demás? ¿cómo has aprendiendo inglés en la institución que estudias? ¿cuáles son las estrategias que usa el profesor o profesora usan en las clases de inglés para fortalecer las cuatro habilidades?

¿Considera apropiadas las estrategias o métodos utilizados por el profesor en las clases de inglés? ¿por qué?

¿Qué estrategias implementadas por tu profesor han sido complicadas para ti y sientes que no te aportan en tu proceso para el aprendizaje de inglés?

¿Qué recomendación o sugerencia darías para que los profesores tengan en cuenta al momento de enseñar inglés a niños con discapacidad visual?

preguntas para el acudiente.

¿En qué momento fue notificada la discapacidad del participante?

¿Cuál es el grado de discapacidad?

¿Conoce a profundidad lo relacionado con esta discapacidad?

¿Cómo ha asumido usted el rol de acudiente de una persona con discapacidad?

¿Considera esta discapacidad un impedimento para la relación intrafamiliar?

¿Ha recibido apoyo por medio de instituciones gubernamentales y/o especializadas en personas con discapacidad?

¿Considera que el estudiante es incluido en la institución? ¿por qué?

¿Considera que su hijo va motivado al colegio? ¿por qué?

¿Cree usted que el personal docente está capacitado para trabajar con estudiantes en situación de discapacidad visual?

¿Siente satisfacción de que su hijo asista a una institución pública? ¿por qué?

¿Piensa que es importante el uso de material didáctico en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su hijo? ¿por qué?

¿Encuentra usted al colegio como un lugar adaptado a las necesidades de su hijo?

preguntas para el docente a cargo.

¿Ha recibido capacitación para la enseñanza con estudiantes en situación de discapacidad?

¿Qué considera usted necesario en la institución para ser un lugar accesible para estudiantes con discapacidad?

¿Se siente preparado para enseñar a estudiantes con discapacidad? ¿por qué?

¿Cómo ha sido su manera de trabajo con alumnos en situación de discapacidad?

Con respecto al tema de discapacidad, ¿cree usted que hay gran interés dentro de la educación?

¿Cuenta usted con material especial para trabajar con estudiantes en situación de discapacidad, que considera usted, lo requiera?

¿Considera usted que estudiantes con discapacidad pueden estar en desventaja académica? ¿por qué?

¿Piensa usted que estudiantes con discapacidad pueden aprender y realizar actividades como los demás compañeros? ¿por qué?

¿Cree que es importante recibir capacitación para laborar con población en situación de discapacidad? ¿por qué?

¿Ha sido esta su primera experiencia con un estudiante discapacidad visual?

¿Cuál cree que sería la forma en que aprenden inglés los estudiantes con discapacidad visual?

¿Qué estrategias ha implementado para la enseñanza del inglés en niños con discapacidad visual?

¿Ha validado las estrategias implementadas con alguna fuente y autor reconocido? ¿Los resultados obtenidos de acuerdo a las estrategias que usa para la enseñanza de inglés con personas discapacidad visual han sido buenos? ¿por qué?

¿Tiene conocimiento de los métodos y/o estrategias que se usan en la enseñanza de inglés en niños con discapacidad visual?

¿Planea con anterioridad las clases de inglés para generar un ambiente de inclusión?

¿La institución a la cual usted pertenece brinda algún tipo de ayuda para fortalecer la enseñanza en niños con discapacidad visual?

Mencione cuales son las ayudas que aporta la institución para la enseñanza del inglés en niños con discapacidad visual.

Anexo 6: Formato de Observaciones.

OBSERVACIONES

NOMBRE INSTITUCIÓN: _____
NOMBRE ESTUDIANTE: _____ **GRADO:** _____
NOMBRE DOCENTE ENCARGADO: _____
NOMBRE INVESTIGADOR(A): _____
FECHA: _____ **HORA:** _____

Convenciones: P: Pésimo/Deficiente, M: Malo/Insuficiente, R: Regular/Aceptable, B: Bueno/ Bien, E: Excelente.

| | ÍTEMS A TENER EN CUENTA | P | M | R | B | E | OBSERVACIONES |
|--|--|---|---|---|---|---|---------------|
| <i>Infraestructura</i> | La institución educativa cuenta con: -Rampas de acceso para personas discapacitadas. -La distancia del tablero, luz y ventilación son acordes a personas con discapacidades visuales. | | | | | | |
| <i>Dotación y/o materiales</i> | La institución educativa cuenta con: -Pupitres para personas diestras y/o zurdas. -Softwares diseñados para personas discapacitadas. - Sistemas de enseñanza como (Braille) para personas con necesidades específicas. | | | | | | |
| <i>Talento humano</i> | los docentes de dicha institución son o tienen: - Capacitados para enseñar a estudiantes con necesidades específicas. -Monitores que sirvan como apoyo para el manejo de personas discapacitadas. - Apoyo profesional por parte de entidades gubernamentales. | | | | | | |
| <i>Aspectos socio económico y familiar</i> | El estudiante pertenece: - Nivel socioeconómico bajo o medio -Familias numerosas o madres cabezas de hogar -Instituciones especializadas en personas con necesidades específicas. - Sistema de salud subsidiado. | | | | | | |

| | | | | | | | |
|--------------------------------------|---|--|--|--|--|--|--|
| <i>Métodos y metodologías</i> | El docente hace uso de: - Estrategias dirigidas para personas con discapacidades. -Material diseñado para personas con necesidades especiales. -Métodos tradicionales para todo tipo de estudiantes. | | | | | | |
|--------------------------------------|---|--|--|--|--|--|--|

Anexo 7: Fichas pedagógicas

Intervención en la Institución Educativa “El Mirador”

SESIÓN 1: Caritas de las emociones



Tema: Las emociones (*happy, sleepy, angry, scared, sad*).

Propósito:

Expresar y reconocer sus propias emociones de manera oral en inglés.

| Sentido utilizado | | | | | Habilidades utilizadas | | | |
|-------------------|-------|-------|-------|------|------------------------|-------|---------|-----------|
| Olfato | Gusto | Tacto | Vista | Oído | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| | | X | | X | X | X | | |

Teoría(s):

Con respecto al tacto, Kartz (1925) aporta que “La mano es el segundo cerebro” para mostrarnos la importancia y funcionalidad de la misma en la construcción de la realidad, puesto que manipulando o manejando un objeto de diferentes maneras, podemos palpar, empujar, presionar, frotar, agitar, sopesar y arrojar, produciendo una impresión unitaria y así mismo establecer una relación con ellos y conocerlos.

Materiales utilizados: Cartulina, foami, silicona, lana, escarcha, pegante.

Instrucciones e implementación:

Se necesitan cinco (o más) tarjetas de diferentes colores, cada una con carita en relieve que contiene características propias de una emoción.

1. Preguntar al estudiante cómo se siente en el día de hoy y solicitarle expresarlo en inglés con el fin de introducir el tema. (feliz, enojado, triste, somnoliento, sorprendido)
2. Preguntar al estudiante cuales son los rasgos que hace en su rostro cuando ha sentido cada emoción y pedirle que las represente con sus propios gestos.
3. A partir de la información dada por el estudiante, guiarlo para que pueda sentir con sus manos las facciones representadas en las caritas.
4. A medida que el estudiante va palpando cada carita, decir su pronunciación en inglés para que la repita, más la expresión: *I am (...)* con el fin de que el estudiante adquiera la habilidad comunicativa y no sólo el vocabulario.
5. Para finalizar, el docente debe decir expresiones como: *I am happy, I am angry* y el estudiante debe buscar la cara que represente esa emoción. Otra variante es entregar al estudiante una carita que debe palpar y decir la expresión en inglés.

Resultados obtenidos:

1. En ocasiones, la estudiante confundió las caritas enojada y feliz, puesto que en algunos momentos se concentraba en la forma de la boca y no en otros rasgos distintivos de cada emoción como las cejas y ojos. Sin embargo, gracias a que percibe un poco los colores, logró diferenciarlas.
2. Al palpar cada carita, tuvo facilidad en expresar en inglés cada una de las

emociones.

3. Este tipo de material fue significativo porque facilitó el aprendizaje y expresión oral de las emociones en inglés. No obstante, hay que tener en cuenta que el estudiante debe explorar con sus manos todas las facciones de las caritas para que pueda diferenciar cada una.

Expresa emociones



Tema: Las emociones (*happy, sleepy, angry, scared, sad*).

Propósito:

Expresar y reconocer sus propias emociones de manera oral en inglés.

| Sentido utilizado | | | | | Habilidades utilizadas | | | |
|-------------------|-------|-------|-------|------|------------------------|-------|---------|-----------|
| Olfato | Gusto | Tacto | Vista | Oído | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| | | | | X | X | X | | |

Teoría(s):

Lozada, P. A. (2006) citado en Mórán Macías (2015), define la habilidad de escuchar como componente fundamental para las personas con discapacidad visual, que forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, y se convierte en un factor primordial dentro de la comunicación lingüística puesto que, a través del oído, deben aprender a reconocer muchas de las imágenes que son captadas por medio de la vista.

Materiales utilizados: Audios, voz, reproductor de sonido.

Instrucciones e implementación:

1. Pedir al estudiante que ejemplifique con su cuerpo movimientos o gestos que hace cuando se siente feliz, somnoliento, enojado, asustado, triste.
2. Reproducir un sonido representativo de cada emoción (por ejemplo: feliz, niños riendo; triste, niños llorando, entre otros).
3. Reproducir un sonido representativo de cada emoción y solicitar al niño que realice con su cuerpo, el gesto representativo que eligió en el punto 1.
4. Expresar mediante un gesto, una emoción cada vez que escuche el sonido representativo.
5. Expresar en inglés una emoción cada vez que escuche el sonido representativo. Por ejemplo, decir: *I am happy*, cada vez que escuche a los niños riendo.

Resultados obtenidos:

1. La estudiante relacionó correctamente el sonido representativo de cada emoción con un gesto personal y su respectiva expresión en inglés.
2. La estudiante utilizó correctamente la estructura: *I am*_____.

SESIÓN 2: Los animales de la granja



Imagen de paisaje tomada de <https://es.vecteezy.com/artes-vectorial/293406-un-paisaje-de-granja-al-aire-libre>. Autor: GraphicsRF

| | | | | | | | | |
|---|--------------|--------------|--------------|-------------|--------------------------------|--------------|----------------|------------------|
| Tema: Animals (<i>pig, sheep, horse, chicken, dog, cat</i>). | | | | | | | | |
| Propósito: Conocer y decir los animales de la granja en inglés. | | | | | | | | |
| Sentido utilizado | | | | | Habilidades utilizadas. | | | |
| Olfato | Gusto | Tacto | Vista | Oído | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| | | X | | X | X | X | | |
| Teoría(s): | | | | | | | | |
| <p>“El oído le dice al ciego parte de lo que el sistema visual no le puede ofrecer, especialmente sobre aquello que está fuera de la posibilidad de un contacto físico directo” (Rosa & Ochaita, 1993).</p> <p>Gibson posteriormente nombraría el tacto activo como sistema háptico en 1996 y sostendría en su teoría que este sistema de percepción ayudaría de manera efectiva a las personas con</p> | | | | | | | | |

discapacidad visual (con discapacidad visual) “...*mediante lo háptico se significa un modo posible de tocar, contactar y explorar, ya que la piel, los músculos y las articulaciones funcionan juntos para obtener la información...*”

Materiales utilizados: Paisaje impreso, foami, silicona líquida y cartón.

Instrucciones e implementación:

Se necesita imprimir un paisaje y pegarlo en una base de cartón, también hacer varios animales de cada especie en foami.

1. Entregar al estudiante los animales hechos en foami y ponerlos sobre el paisaje impreso, y pedirle que los toque para que descubra de qué especie se trata.
2. Reforzar la pronunciación de los animales en inglés mientras el estudiante los toca.
3. Enseñar la estructura (*there is* y *there are*) para que el estudiante pueda decir cuántos animales está tocando y de cuál se trata.

Resultados obtenidos:

1. La actividad con los animales elaborados con foami no obtuvo el resultado deseado, ya que estos no contaban con una textura que pudiera simular la de un animal real. Esto no permitió que la estudiante pudiera descifrar de qué animal se trataba cuando lo tocaba con sus manos.
2. La estudiante memorizó la figura de cada animal cuando el profesor le decía de qué especie se trataba.

Farm animals song



Captura del video creado por Balloon and Ben

| | | | | | | | | |
|---|--------------|--------------|--------------|-------------|-------------------------------|--------------|----------------|------------------|
| Tema: Animales de granja. | | | | | | | | |
| Propósito: Familiarizar al estudiante con el vocabulario de los animales en inglés. | | | | | | | | |
| Sentido utilizado | | | | | Habilidades utilizadas | | | |
| Olfato | Gusto | Tacto | Vista | Oído | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| | | | | X | X | X | | |
| Teoría(s): “El oído le dice al ciego parte de lo que el sistema visual no le puede ofrecer, especialmente sobre aquello que está fuera de la posibilidad de un contacto físico directo” (Rosa & Ochaita, 1993). | | | | | | | | |
| Materiales utilizados: Speaker, canción (https://www.youtube.com/watch?v=K- | | | | | | | | |

[QxgE4LOjM](#)).

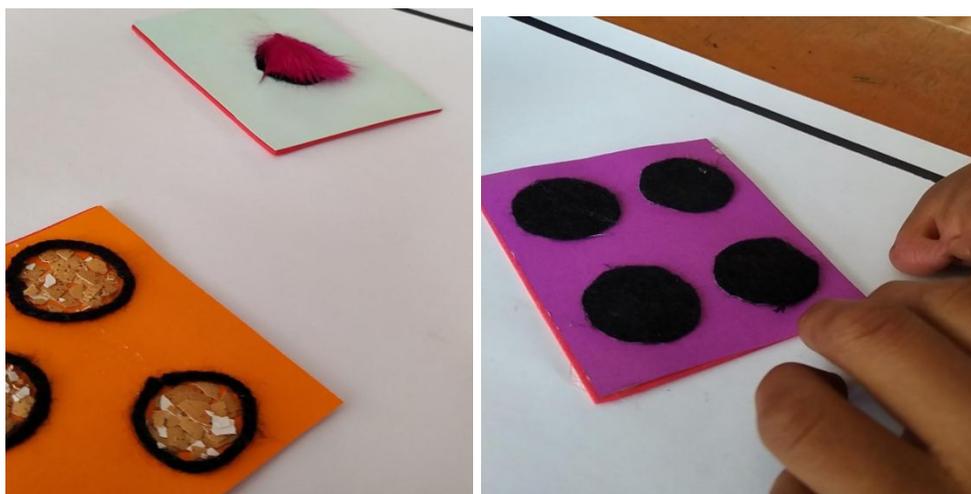
Instrucciones e implementación:

1. Reproducir la canción de los animales y pedir a los estudiantes que traten de seguir la letra para conocer la pronunciación.
2. Poner pausas en la canción para que el estudiante con la ayuda del docente pueda recordar la letra.
3. Cantar la canción con el estudiante varias veces.

Resultados obtenidos:

La canción dio un resultado favorable ya que la estudiante imitó los sonidos de los animales y pronunció su nombre en inglés a medida que iba cantando.

SESIÓN 3: Texturas de animales



Tema: *There is, there are.* Animales de la granja. (cerdo, gato, gallina, caballo, perro, oveja).

Propósito:

Expresar de manera oral, frases relacionadas con los animales de la granja y cantidades.

| Sentido utilizado | | | | | Habilidades utilizadas | | | |
|-------------------|-------|-------|-------|------|------------------------|-------|---------|-----------|
| Olfato | Gusto | Tacto | Vista | Oído | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| | | X | | X | X | X | | |

Teoría(s):

Gibson nombraría el tacto activo como sistema háptico en 1996 y sostendría en su teoría que este sistema de percepción ayudaría de manera efectiva a las personas con discapacidad visual (con discapacidad visual) "...mediante lo háptico se significa un modo posible de tocar, contactar y explorar, ya que la piel, los músculos y las articulaciones funcionan

juntos para obtener la información...”

Materiales utilizados: Cartulina, lana, tela, cáscara de huevo, algodón, pelo sintético

Instrucciones e Implementación:

1. Hablar con el estudiante sobre los animales que se pueden encontrar en una finca.
2. Preguntar al estudiante sobre las características de cada animal (su sonido, su pelaje, sus plumas, lo que producen para el consumo humano, entre otros).
3. Entregar una a una las tarjetas que contienen círculos rellenas de diferentes materiales. (cada material es característico de un animal).
4. Orientar al estudiante para que toque las texturas y pronuncie varias veces en inglés el animal que representa.
5. Explicar que en inglés existen dos maneras para referimos a la palabra “hay”. (*there is* cuando hablamos de una unidad y *there are* cuando nos referimos a dos o más cosas).
6. Solicitar al estudiante tocar y contar en inglés la cantidad de animales que hay en cada tarjeta.
7. Pedir al estudiante palpar las tarjetas y expresar en inglés la cantidad de animales que hay en cada una. Ejemplo: *There are two horses, there is one cat.*

Resultados obtenidos:

1. La estudiante identificó con facilidad cada animal tocando las texturas.
2. La estudiante recordó y utilizó de manera adecuada los números del uno al seis en inglés.
3. La estudiante expresó de manera oral la cantidad de animales que contó al tocar las

texturas.

4. La estudiante demostró con una sonrisa, su emoción al tocar texturas parecidas al pelaje de los animales. Por ejemplo: el pelo sintético del gato.

SESIÓN 4: El dado de los números



| | | | | | | | | |
|--|--------------|--------------|--------------|-------------|-------------------------------|--------------|----------------|------------------|
| Tema: Números del 1 al 6. | | | | | | | | |
| Propósito: Descifrar los números del 1 al 6 y aprender su pronunciación en inglés. | | | | | | | | |
| Sentido utilizado | | | | | Habilidades utilizadas | | | |
| Olfato | Gusto | Tacto | Vista | Oído | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| | | X | | X | X | X | | |
| <p>Teoría(s): PREGUNTAR A LA PROFE EN QU EMEDIDA ESTO FRAGMENTOS CONTITUYEN TEORIA, SI SON ANOTACIONES</p> <p>“El oído le dice al ciego parte de lo que el sistema visual no le puede ofrecer, especialmente sobre aquello que está fuera de la posibilidad de un contacto físico directo” (Rosa & Ochaita, 1993).</p> <p>“La mano es el segundo cerebro” para mostrarnos la importancia y funcionalidad de la misma en la construcción de la realidad Kartz (1925)</p> | | | | | | | | |

Materiales utilizados: Dado de evaflex.

Instrucciones e Implementación:

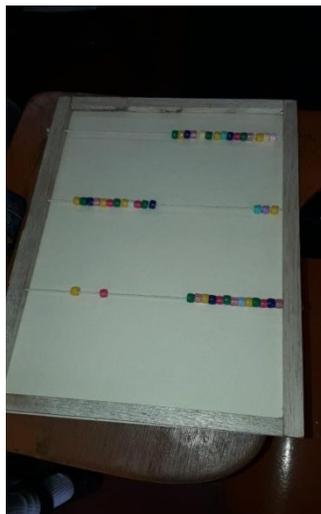
Se necesita un dado en evaflex que tenga los números en relieve.

1. Entregar al estudiante el dado para que lo toque y descubra los números que están en él.
2. Decirle al estudiante que arroje el dado y toque la parte superior para que pueda palpar con sus manos y descifrar el número que en él se encuentra.
3. Preguntar al estudiante por el número encontrado y a su vez decirle la pronunciación en inglés.
4. Lanzar el dado y pronunciar en repetidas ocasiones los números en inglés del 1 al 6.

Resultados obtenidos:

1. Mediante la actividad realizada con el dado, a la estudiante se le facilitó descubrir los números y decirlos en inglés.
2. A medida que se desarrollaba la actividad del dado, la estudiante iba adquiriendo destreza para decir en inglés el número encontrado.

El ábaco



| | | | | | | | | |
|---|--------------|--------------|--------------|-------------|-------------------------------|--------------|----------------|------------------|
| Tema: Números del 1 al 6. | | | | | | | | |
| Propósito: Desarrollar una habilidad de respuesta rápida con los números del 1 al 6 en inglés. | | | | | | | | |
| Sentido utilizado | | | | | Habilidades utilizadas | | | |
| Olfato | Gusto | Tacto | Vista | Oído | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| | | X | | X | X | X | | |
| Teoría(s): | | | | | | | | |
| <p>“El oído le dice al ciego parte de lo que el sistema visual no le puede ofrecer, especialmente sobre aquello que está fuera de la posibilidad de un contacto físico directo” (Rosa & Ochaita, 1993).</p> <p>“La mano es el segundo cerebro” para mostrarnos la importancia y funcionalidad de la misma en la construcción de la realidad Kartz (1925).</p> | | | | | | | | |

Materiales utilizados: Palillos, cartón paja, chaquiras, lana.

Instrucciones e Implementación:

1. Dar al estudiante el ábaco para que pueda sentir su forma y funcionalidad.
2. Asignar a cada fila, el nombre de un animal en inglés.
3. Decir un número en inglés para que el estudiante cuente y separe la cantidad nombrada.
4. Separar una cantidad determinada en el ábaco y pedir al estudiante que toque y diga el número, haciendo uso de la estructura del *there is/there are*. Ejemplo: *There is one horse, there are four pigs*.

Resultados obtenidos:

La estudiante sorprendió con su habilidad de escucha, ya que pudo seguir las indicaciones dadas por el docente y responder de manera oral correctamente, utilizando los números del 1 al 6 y la estructura *there is* y *there are*, relacionándolo con los animales que estaban trabajando.

Tapas de reacción rápida



| | | | | | | | | |
|---|--------------|--------------|--------------|-------------|-------------------------------|--------------|----------------|------------------|
| Tema: Los números del 1 al 6. | | | | | | | | |
| Propósito: Desarrollar una habilidad de respuesta rápida en inglés jugando con los compañeros de clase. | | | | | | | | |
| Sentido utilizado | | | | | Habilidades utilizadas | | | |
| Olfato | Gusto | Tacto | Vista | Oído | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| | | X | | X | X | | | |
| Teoría(s). | | | | | | | | |
| <p>“El oído le dice al ciego parte de lo que el sistema visual no le puede ofrecer, especialmente sobre aquello que está fuera de la posibilidad de un contacto físico directo” (Rosa & Ochaita, 1993).</p> <p>“La mano es el segundo cerebro” para mostrarnos la importancia y funcionalidad de la misma en la construcción de la realidad Kartz (1925).</p> | | | | | | | | |
| Materiales utilizados: Tapas plásticas. | | | | | | | | |

Instrucciones e Implementación:

1. Formar un círculo con cierta cantidad de estudiantes, en donde se incluya al estudiante con discapacidad visual y pedir que se sienten.
2. Vendar los ojos de los estudiantes.
3. Poner una cantidad de tapas en el centro del círculo y decir un número en inglés para que los estudiantes tomen la cantidad dicha.
4. Realizar este ejercicio en repetidas ocasiones.

Resultados obtenidos:

Pudimos evidenciar la gran capacidad de memoria auditiva que tenía la estudiante, ya que pudo reaccionar con la misma rapidez que sus amigos e incluso en algunos casos con mayor velocidad.

SESIÓN 5: Relieve de alimentos



Tema: Comida saludable y no saludable: papas fritas, gaseosa, dulces, zanahoria, manzana, leche, yogurt, queso.

Propósito:

Aprender vocabulario sobre alimentos y diferenciarlos entre saludables y no saludables.

| Sentido utilizado | | | | | Habilidades utilizadas | | | |
|-------------------|-------|-------|-------|------|------------------------|-------|---------|-----------|
| Olfato | Gusto | Tacto | Vista | Oído | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| | | X | | X | X | X | | |

Teoría(s):

“La mano es el segundo cerebro” para mostrarnos la importancia y funcionalidad de la misma en la construcción de la realidad, puesto que manipulando o manejando un objeto de diferentes maneras, podemos palpar, empujar, presionar, frotar, agitar, sopesar y arrojar, produciendo una impresión unitaria y así mismo establecer una relación con ellos y conocerlos Kartz (1925).

“El oído le dice al ciego parte de lo que el sistema visual no le puede ofrecer, especialmente sobre aquello que está fuera de la posibilidad de un contacto físico directo” (Rosa & Ochaita, 1993).

Materiales utilizados: Cartulina española, plastilina, papel contact.

Instrucciones e Implementación:

1. Hablar con los estudiantes sobre algunos alimentos (papas, gaseosa, dulces, zanahoria, manzana, leche, yogurt, queso).
2. Entregar al estudiante trozos de cartulina acorde con el número de vocabulario aprendido.
3. Facilitar al estudiante plastilina para que seleccione y asigne uno o más, a cada alimento.
4. Decir al estudiante cada alimento en inglés mientras lo elabora con plastilina sobre los trozos de cartulina.
5. Forrar con papel contact cada tarjeta elaborada por el estudiante.
6. Pedir al estudiante que palpe todas las tarjetas ya terminadas y diga la palabra correspondiente en español e inglés; hacerlo en repetidas ocasiones.
7. Preguntar al estudiante si conoce el significado de saludable y no saludable.
8. Pedir al estudiante que seleccione entre las tarjetas y clasifique cuál es saludable y cuál no.

Resultados obtenidos:

1. El elaborar con plastilina un modelo de los alimentos, facilitó a la estudiante la

memorización de los nombres en inglés.

2. La estudiante disfrutó elaborar su propio material para repasar el vocabulario.
3. La estudiante pudo decir la palabra en español e inglés mientras palpaba aleatoriamente las tarjetas con los dibujos realizados por ella misma.
4. Al finalizar, la estudiante pudo diferenciar y clasificar los alimentos aprendidos en saludables y no saludables utilizando la expresión: *the _____ is healthy / unhealthy.*

SESIÓN 6: Conoce el alimento



Tema: Alimentos (papas fritas, gaseosa, dulces, zanahoria, manzana, leche, yogurt, queso / chips, soda, candies, carrot, apple, milk, yogurt, cheese).

Propósito:

Identificar el alimento a través de su olor y sabor.

| Sentido utilizado | | | | | Habilidades utilizadas | | | |
|-------------------|-------|-------|-------|------|------------------------|-------|---------|-----------|
| Olfato | Gusto | Tacto | Vista | Oído | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| X | X | | | X | X | X | | |

Teoría(s):

El sentido del gusto, les permite a los niños el desarrollo del criterio, por medio de diferentes actividades cotidianas como la ingesta de alimentos, lo que conlleva a que el

niño con discapacidad visual disponga de opciones diversas acompañadas de múltiples experiencias. Está comprobado que el gusto y el olfato están relacionados, permitiendo una experiencia más completa para los niños con discapacidad visual, ya que sus 4 sentidos se encuentran agudizados. Por tanto, se debe comprender que la toma de decisiones está determinada por las experiencias, en las cuales los niños asocian sabores con situaciones vividas forjando su propio criterio y personalidad. Club Madres (2010).

Olfato: "los ciegos no son mejores que los videntes para detectar la presencia de un olor, pero una vez detectado los ciegos son más capaces de categorizar." (Blanco y Rubio, 1994, p.106).

“El oído le dice al ciego parte de lo que el sistema visual no le puede ofrecer, especialmente sobre aquello que está fuera de la posibilidad de un contacto físico directo”. (Rosa & Ochaita, 1993).

Materiales utilizados: Recipientes con alimentos reales: papas fritas, gaseosa, dulces, zanahoria, manzana, leche, yogurt, queso, cucharas, vasos, tapaojos.

Implementación:

1. Reforzar el vocabulario y la pronunciación de alimentos saludables y no saludables trabajados en la clase anterior y explicar la estructura: *I like / I don't like*.
2. Poner en varios recipientes, muestras de los alimentos que se van a trabajar en la clase.
3. Entregar el alimento para que el estudiante pueda olerlo y trate de identificarlo y pronunciarlo en inglés.

4. Entregar el mismo alimento para que el estudiante lo pruebe y preguntar el nombre en español e inglés y si le gusta o no, para que haga uso de la expresión: *I like _____ / I don't like _____*.

5. Hacer lo mismo con todos los alimentos.

Resultados obtenidos:

Realizar actividades que implican el sentido olfativo y gustativo, fue apropiado en la medida que la estudiante pudo identificar plenamente los alimentos que se le colocaban al frente, aunque esto no significó la retención del vocabulario y la estructura: *I like _____ / I don't like _____* en inglés, pues para ella fue algo complicado el recordar su pronunciación, lo cual implica que la técnica tendría mejores resultados haciendo un mayor refuerzo de las palabras y la estructura que la estudiante no lograba recordar.

SESIÓN 7: Los elementos escolares



Tema: Útiles escolares (borrador, pegante, lapicero, lápiz, cuaderno, tijeras, sacapuntas, cartuchera).

Propósito:

Conocer el vocabulario de los útiles escolares en inglés complementado con la estructura *It's a/an*.

| Sentido utilizado | | | | | Habilidades utilizadas. | | | |
|-------------------|-------|-------|-------|------|-------------------------|-------|---------|-----------|
| Olfato | Gusto | Tacto | Vista | Oído | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| | | X | | X | X | X | | |

Teoría(s):

“La mano es el segundo cerebro” para mostrarnos la importancia y funcionalidad de la misma en la construcción de la realidad.”Kartz (1925)

“Para las personas con discapacidad visual, la habilidad de escuchar se convierte en un

factor primordial dentro de la comunicación lingüística, ya que a través del oído aprenden a reconocer muchas de las imágenes que se captan por medio de la vista. Por ejemplo: los diferentes tipos de emociones como la tristeza, el enojo, la preocupación, etc”. (Andrade Lozada, 2017).

Materiales utilizados: Útiles escolares (borrador, pegante, lapicero, lápiz, cuaderno, tijeras, sacapuntas, cartuchera).

Instrucciones e Implementación:

1. Entregar al estudiante los útiles escolares mencionados anteriormente.
2. Decir al estudiante que palpe con sus manos los objetos entregados y trate de identificarlos para posteriormente enseñar la pronunciación en inglés.
3. Decir un útil escolar en inglés para que el estudiante lo toque o lo levante a la mayor brevedad.
4. Enseñar la estructura *It's a / It's an* para complementar el vocabulario aprendido.
5. Poner un objeto en las manos del estudiante y preguntar *What is it?* para que él o ella responda por ejemplo: *It's a pencil or It's an eraser.*

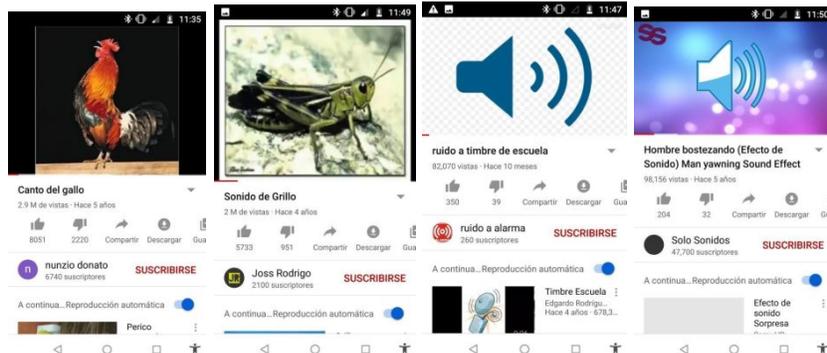
Resultados obtenidos:

1. Haber trabajado y recibido como obsequio algunos útiles escolares, hizo que el aprendizaje para la estudiante fuera significativo, estableciendo un vínculo entre el vocabulario y los objetos.
2. Al usar el sentido del tacto, la estudiante logró diferenciar cada uno de los objetos.
3. Después de memorizar el vocabulario, la estudiante fue capaz de armar oraciones

con la estructura *It's a* y *It's an*.

4. Cada vez que se le realizaron preguntas con la estructura *what is it?*, la estudiante demostró tener una buena memoria auditiva, ya que en muchas ocasiones pudo responder correctamente usando la estructura *it is a/an* _____.

SESIÓN 8: Sonidos para saludar y despedirse



Tema: Saludos y despedidas: Buenos Días, Buenas Tardes, Buenas Noches, Buenas Noches (al dormir) *Good Morning, Good Afternoon, Good Evening, Good Night.*

Propósito:

Saludar y despedirse en inglés en diferentes horas del día.

| Sentido utilizado | | | | | Habilidades utilizadas | | | |
|-------------------|-------|-------|-------|------|------------------------|-------|---------|-----------|
| Olfato | Gusto | Tacto | Vista | Oído | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| | | | | X | X | X | | |

Teoría(s):

Percepción auditiva: Alberto Rosa y Esperanza Ochaita menciona que “el oído le dice al ciego parte de lo que el sistema visual no le puede ofrecer, especialmente sobre aquello que está fuera de la posibilidad de un contacto físico directo”. (Rosa & Ochaita, 1993).

Materiales utilizados: Celular o computador, speaker, 4 sonidos, uno para cada saludo O despedida, ejemplo:

Gallo - buenos días (<https://youtu.be/HU-Erz7mxLk>).

Timbre de escuela - buenas tardes (<https://youtu.be/RmFfrJ7empU>).

Grillo - buenas noche (<https://youtu.be/lKeTzftK10Y>).

Persona bostezando - (al dormir) buenas noches (https://youtu.be/rTur5l6_-RU).

Instrucciones e Implementación:

1. Preguntar al estudiante sobre los gestos o acciones que hace en la mañana, la tarde y la noche y acompañarlas con un movimiento de su cuerpo. Por ejemplo: levantar los brazos y estirar el cuerpo al levantarse por las mañana.
2. Decir la pronunciación en inglés de los saludos a medida que el estudiante hace el movimiento que escogió en el punto anterior y realizarlo en repetidas ocasiones.
3. Reproducir sonidos relacionados con cada momento del día para que el estudiante lo asocie con un saludo: Por ejemplo: el sonido del gallo significa: buenos días.
4. Reproducir los sonidos nuevamente, para que el estudiante haga el gesto representativo con su cuerpo y salude o se despidan en inglés.
5. Saludar y despedirse en inglés para que el estudiante haga el sonido y el gesto representativo.

Resultados obtenidos:

La estudiante fue capaz de saludar y despedirse en inglés gracias a la asociación de un sonido característico de cada uno. Aunque fue necesario reforzar en repetidas ocasiones para que la estudiante usara más la lengua extranjera.

SESIÓN 9: El contorno de lana y el rostro de mis compañeros



Tema: Partes del rostro (ojos, nariz, boca, oídos, lengua, cejas, dientes).

Propósito:

Reconocer y ubicar las partes del rostro.

| Sentido utilizado | | | | | Habilidades utilizadas | | | |
|-------------------|-------|-------|-------|------|------------------------|-------|---------|-----------|
| Olfato | Gusto | Tacto | Vista | Oído | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| | | X | | X | X | X | | |

Teoría(s):

La percepción háptica al ser una acción activa conecta al ser humano con el mundo, en este caso lo primordial no es lo que contiene el mundo físico; sino las experiencias, sentimientos, y recuerdos que sean evocados al tener contacto con los objetos, a lo que se le llamaría sinestesia (la palabra sinestesia proviene del término griego *syn* = «unido o junto» y *aisthesis* = *percepción*, que literalmente significa «percepción unida»).

Materiales utilizados: Vendas, lana, cartulina, lápiz.

Instrucciones e implementación:

Para esta actividad se requiere la participación de todos los estudiantes del aula de clase y un espacio abierto. Puede ser el patio de la escuela.

1. Entregar al estudiante una cartulina donde se encuentre pegado un pedazo de lana formando el contorno de un rostro.
2. Pedir al estudiante tocar con sus dedos todo el contorno.
3. Vendar los ojos de todos los estudiantes para evitar que identifiquen a sus compañeros en el punto siguiente. (Si el estudiante con discapacidad visual, puede identificar colores, también se vendan sus ojos.)
4. Organizar a los estudiantes en parejas, no está permitido que hablen entre ellos.
5. Solicitar a los estudiantes, que por turnos, toquen el rostro de su pareja y lo dibujen en la cartulina, guiándose con un círculo elaborado en lana. De esta manera se necesita mucha atención para que ubiquen correctamente las partes del rostro.

Resultados obtenidos:

Sentir el rostro de sus compañeros fue una actividad del agrado de la estudiante pues interactuar de esta manera, le permitió hacer una imagen en su mente para ubicar y dibujar las partes de la cara en el contorno de lana, aunque logró hacerlo resultó no ser tan fácil plasmarlo en el papel.

Mi propio rostro



| | | | | | | | | |
|---|--------------|--------------|--------------|-------------|-------------------------------|--------------|----------------|------------------|
| Tema: Partes del rostro (ojos, nariz, boca, oídos, lengua, cejas, dientes) | | | | | | | | |
| Propósito: Identificar las partes de la cara en inglés en su propio rostro. | | | | | | | | |
| Sentido utilizado | | | | | Habilidades utilizadas | | | |
| Olfato | Gusto | Tacto | Vista | Oído | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| | | X | | X | X | X | | |
| Teoría(s): | | | | | | | | |
| <p>Lozada, P. A. (2006) citado en Mórán Macias (2015), define la habilidad de escuchar como componente fundamental para las personas con discapacidad visual, que forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, y se convierte en un factor primordial dentro de la comunicación lingüística, ya que a través del oído deben aprender a reconocer muchas de las imágenes que son captadas por medio de la vista.</p> <p>“La mano es el segundo cerebro” para mostrarnos la importancia y funcionalidad de la misma en la construcción de la realidad, puesto que manipulando o manejando un objeto de diferentes maneras, podemos palpar, empujar, presionar, frotar, agitar, sopesar y arrojar,</p> | | | | | | | | |

produciendo una impresión unitaria y así mismo establecer una relación con ellos y conocerlos, Kartz (1925).

Materiales utilizados: Voz, rostro del estudiante.

Instrucciones e Implementación:

1. Guiar al estudiante para que toque su propio rostro y nombre las partes que lo componen en inglés.
2. Decir las partes del rostro en inglés para que el estudiante proceda a señalarlas en su propia cara.

Resultados obtenidos:

1. En un principio, la estudiante tuvo dificultad para recordar y pronunciar algunas partes del rostro, confundió *nose* con *eyes*, esto debido a la similitud de sonidos.
2. Después de escuchar la pronunciación de su profesora en varias ocasiones, la estudiante pronunció correctamente cada parte en inglés, señalando cada uno en su propio rostro.
3. La estudiante ubicó correctamente en su propio rostro las partes de la cara cuando la docente las pronunció en inglés.

El rostro en plastilina



| | | | | | | | | |
|---|--------------|--------------|--------------|-------------|-------------------------------|--------------|----------------|------------------|
| Tema: Partes del rostro (ojos, nariz, boca, oídos, lengua, cejas, dientes). | | | | | | | | |
| Propósito: Moldear las partes del rostro en inglés y pronunciarlas correctamente. | | | | | | | | |
| Sentido utilizado | | | | | Habilidades utilizadas | | | |
| Olfato | Gusto | Tacto | Vista | Oído | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| | | X | | X | X | X | | |
| Teoría(s): | | | | | | | | |
| <p>Gibson 1996 “...mediante lo háptico se significa un modo posible de tocar, contactar y explorar, ya que la piel, los músculos y las articulaciones funcionan juntos para obtener la información...”</p> <p>“la habilidad de escuchar como componente fundamental para las personas con discapacidad visual, que forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, y se convierte en un factor primordial dentro de la comunicación lingüística, ya que a través del oído deben aprender a reconocer muchas de las imágenes que son captadas</p> | | | | | | | | |

por medio de la vista”. Lozada, P. A. (2006) citado en Moran Macías (2015).

Materiales utilizados: Plastilina cartulina.

Instrucciones e Implementación:

1. Entregar al estudiante trozos de plastilina y una cartulina
2. Pedir al estudiante amasar la plastilina y hacer bolitas y palitos con ella
3. Pronunciar cada parte del rostro en inglés para que el estudiante los elabore.
4. Orientar al estudiante para que palpe y pronuncie cada parte del rostro elaborada en plastilina.

Resultados obtenidos:

La actividad fue significativa, ya que por medio de esta masa flexible la estudiante pudo materializar lo que visualizaba en su mente al tocar su propio rostro y el de sus compañeros. Además, se pudo evidenciar la relación que hizo la estudiante entre lo que estaba palpando y lo que estaba diciendo. Sin embargo, es importante mencionar que algunas veces se presentaron momentos de confusión entre la palabra *nose* y *eyes*.

SESIÓN 10: El rostro de mi muñeca es diferente al mío.



| | | | | | | | | |
|--|--------------|--------------|--------------|-------------|-------------------------------|--------------|----------------|------------------|
| Tema: Características de las partes del rostro (<i>oval, big, small, long short</i>). | | | | | | | | |
| Propósito: Describir las partes del rostro con algunas de sus características. | | | | | | | | |
| Sentido utilizado | | | | | Habilidades utilizadas | | | |
| Olfato | Gusto | Tacto | Vista | Oído | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| | | X | | X | X | X | | |
| Teoría(s): | | | | | | | | |
| Gibson 1996 "...mediante lo háptico se significa un modo posible de tocar, contactar y explorar, ya que la piel, los músculos y las articulaciones funcionan juntos para obtener la información..." | | | | | | | | |
| "La habilidad de escuchar como componente fundamental para las personas con discapacidad visual, que forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, y se convierte en un factor primordial dentro de la comunicación | | | | | | | | |

lingüística, ya que a través del oído deben aprender a reconocer muchas de las imágenes que son captadas por medio de la vista”. Lozada, P. A. (2006) citado en Moran Macías (2015).

Materiales utilizados: Muñeca.

Instrucciones e Implementación:

1. Recordar al estudiante las partes del rostro en inglés.
2. Solicitar al estudiante tocar las partes del rostro cuando el docente lo indique y describirlas en español (ojos grandes, pequeños, nariz grande, pequeña, cabello largo o corto, entre otros).
3. Pronunciar en inglés adjetivos para describir las partes del rostro
4. Pedir al estudiante repetir la pronunciación de los adjetivos.
5. Explicar la estructura: *My _____ is / are _____*
6. Pedir al estudiante tocar cada parte de su rostro y describirla así: *My nose is big, my hair is long, my eyes are big*, entre otros.
7. Entregar al estudiante una muñeca para que palpe el rostro y las características.
8. Comparar en inglés las características de la muñeca y las propias mediante la estructura: *her _____ is / are _____ y my _____ is/ are _____*.

Resultados obtenidos:

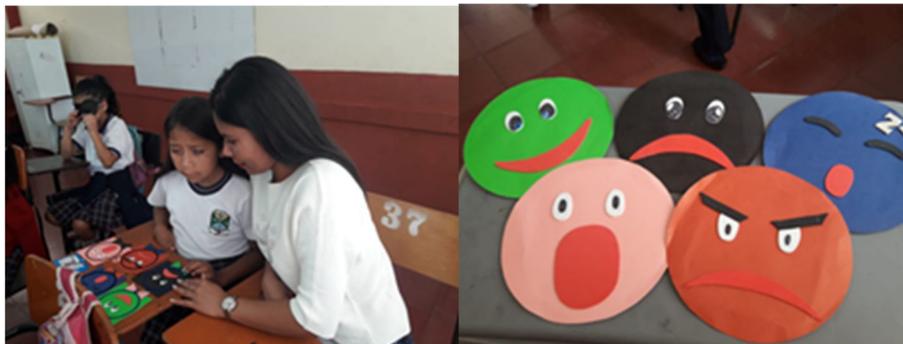
1. La estudiante pudo identificar y pronunciar correctamente las partes de la cara y sus características en su propio rostro.
2. La estudiante estableció diferencias en inglés entre las características de su rostro y

las de la muñeca.

3. La estudiante tuvo dificultades para el uso de los adjetivos posesivos *my* y *her*, ya que en ocasiones los confundió y olvidó el adjetivo posesivo “*her*”

Intervention in the "El Mirador" Educational Institution

SESSION 1: Emotions



Topic: Emotions (*happy, sleepy, angry, scared, sad*), and structure *I am* (to be verb conjugated in the first singular person).

Purpose:

To express and recognize the own emotions orally in English.

| Sense | | | | | Skills | | | |
|-------|-------|-------|-------|---------|-----------|----------|---------|---------|
| Smell | Taste | Touch | Sight | Hearing | Listening | Speaking | Reading | Writing |
| | | X | | X | X | X | | |

Theory:

Regarding the touch, Kartz (1925) provides that “the hand is the second brain” to show us the importance and function of it in the reality construction, since operating or handling an object in several ways, we can touch, push, scrub, shake, weigh and throw, producing a unit impression; likewise establish a relation and know them.

Materials: Bristol board, foamy, silicone, wool, glitter, glue.

Instructions and implementation:

Five (or more) cards of different colors are needed, each one with a face in relief that contains characteristics of an emotion.

1. Ask the student how he/she feels today and express it in English in order to introduce the topic (happy, angry, sad, sleepy, surprised).
2. Ask the student what facial expression does with the face when he/she has felt each emotion and represent them with his/her own gestures.
3. From the information given, guide the student to touch with his/her hands the features represented in the faces.
4. As the student touches each face, say its pronunciation in English for the student to repeat, adding the expression: *I am (...)* in order for the student to acquire communication skills and not just vocabulary.
5. Finally, the teacher says expressions such as: *I am happy, I am angry* and the student has to look for the face that represents that emotion. Another variant is to give the student a tactile *emoji* card to touch and say the expression in English.

Results:

1. At times, the student confused the angry and happy flashcards, since the girl at times concentrated on the shape of the mouth and not on other distinctive features of each emotion such as eyebrows and eyes. However, thanks to her slightly perceiving colors, she managed to differentiate them.
2. By touching the *emoji* flashcards, she was able to express each emotion in English.

3. This type of material was significant because it facilitated the learning and oral expression of emotions in English. However, it is necessary that the student explore with the hands all the features of the face's *emoji* to differentiate each one.

Express emotions



Topic: Emotions (*happy, sleepy, angry, scared, sad*), and structure *I am* (to be verb conjugated in the first singular person).

Purpose:

To express and recognize self emotions orally in English.

| Sense | | | | | Skills | | | |
|-------|-------|-------|-------|---------|-----------|----------|---------|---------|
| Smell | Taste | Touch | Sight | Hearing | Listening | Speaking | Reading | Writing |
| | | | | X | X | X | | |

Theory:

Lozada, P. A. (2006) cited in Mórán Macias (2015), defines the listening ability as an essential component for visually impaired people, that is part of learning-teaching process of a foreign language, and it becomes a major factor into the linguistic communication; since through hearing they learn to recognize many of images that are

captured through sight.

Materials: Audios, voice, audio player.

Instructions and implementation:

1. Ask the student to represent with the body some movements or gestures that he/she makes when someone is happy, sleepy, angry, scared, sad.
2. Play a sound representative of each emotion (for example: happy, children laughing; sad, crying children, and so on).
3. Play a representative sound for each emotion and ask the child to perform with the body the representative gesture he/she chose in the instruction 1.
4. Express an emotion through and a gesture each time the representative sound is heard.
5. Ask the student to express an emotion in English when he/she hears the representative sound. For example: say, *I am happy*, every time they hear the children laughing.

Results:

1. The student related the representative sound of each emotion with a personal gesture and its expression in English.
2. The student used correctly the structure: *I am* _____

SESSION 2: Farm animals



Landscape taken from <https://es.vecteezy.com/arte-vectorial/293406-un-paisajes-de-granja-al-aire-libre> Author: GraphicsRF

| | | | | | | | | |
|--|--------------|--------------|--------------|----------------|------------------|-----------------|----------------|----------------|
| Topic: Animals (<i>pig, sheep, horse, chicken, dog, cat</i>). | | | | | | | | |
| Purpose: To know and say the farm animals in English. | | | | | | | | |
| Sense | | | | | Skills | | | |
| Smell | Taste | Touch | Sight | Hearing | Listening | Speaking | Reading | Writing |
| | | X | | X | X | X | | |
| Theory: | | | | | | | | |
| <p>“The hearing provides to the blind people part of what the visual system cannot give them, especially what is out of direct physical contact possibility” (Rosa & Ochaita, 1993).</p> <p>Gibson would name it as a haptic system in 1996, and he stated that this perception system</p> | | | | | | | | |

would help in an effective way to the visually impaired people “...*the haptic means a possible way of touching, approaching and exploring, since the skin, muscles and articulations work together to obtain information...*”

Materials: Printed landscape, foamy, liquid silicone and cardboard.

Instructions and implementation

It is necessary to print a landscape and stick it on a cardboard, and also make in foamy some animals of each species.

1. Give the student the animals made in foamy, put them on the printed landscape, and ask him/her to touch them and discover the species.
2. Reinforce the animals' pronunciation in English while the student touches them.
3. Teach the structure (*there is* and *there are*) so that the student can say which and how many animals are touching.

Results:

1. The activity with the animal made in foamy did not obtain the desired result since these did not have a texture that could simulate that of a real animal. This did not allow the student to figure out the animal when she touched it.
2. The student memorized the figure of each animal when the teacher said her the species.

Farm animals song



Capture of the video created by Balloon and Ben

| | | | | | | | | |
|---|--------------|--------------|--------------|----------------|------------------|-----------------|----------------|----------------|
| Topic: Farm animals. | | | | | | | | |
| Purpose: To familiarize the student with the vocabulary of animals in English. | | | | | | | | |
| Sense | | | | | Skills | | | |
| Smell | Taste | Touch | Sight | Hearing | Listening | Speaking | Reading | Writing |
| | | | | X | X | X | | |
| Theory: “The hearing provides to the blind people part of what the visual system cannot give them, especially what is out of direct physical contact possibility” (Rosa & Ochaita, 1993). | | | | | | | | |

Materials: Speaker, song (<https://www.youtube.com/watch?v=K-QxgE4LOjM>).

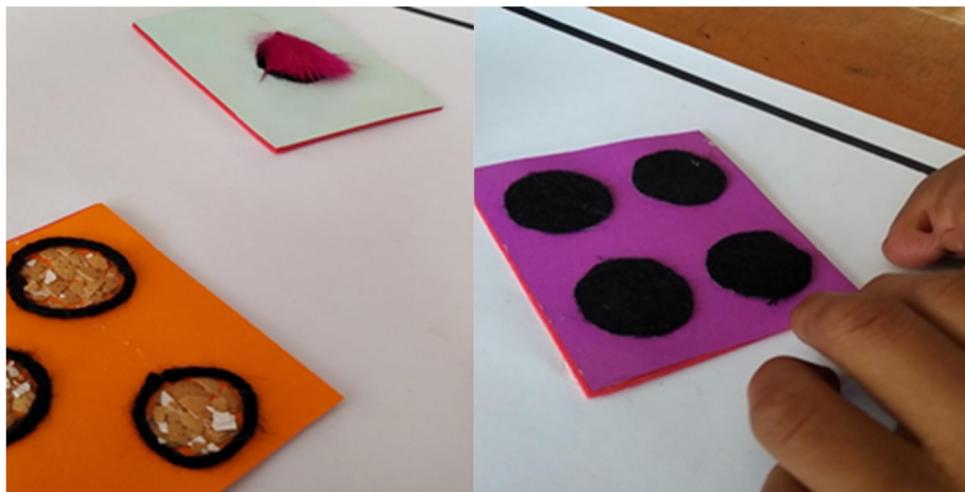
Instructions and implementation:

1. Play the animal song and ask the students to try to follow the letter to find out the pronunciation.
2. Pause the song so that the student can remember the lyrics with the help of the teacher
3. Sing the song with the student several times.

Results:

The song gave a positive result because of the student imitated the animals sounds and said their name in English as she sang.

SESSION 3: Animal texture



Topic: *There is, there are.* Animals (pig, sheep, horse, chicken, dog, cat).

Purpose:

To express orally some phrases related to farm animals and quantities.

| Sense | | | | | Skills | | | |
|-------|-------|-------|-------|---------|-----------|----------|---------|---------|
| Smell | Taste | Touch | Sight | Hearing | Listening | Speaking | Reading | Writing |
| | | X | | X | X | X | | |

Theory:

Gibson would name it as a haptic system in 1996, and he stated that this perception system would help in an effective way to the visually impaired people “...*the haptic means a possible way of touching, approaching and exploring, since the skin, muscles and articulations work together to obtain information...*”

Materials: Bristol board, wool, fabric, eggshell, cotton, synthetic hair.

Instructions and implementation

1. Talk with the student about the animals that can be found on a farm.
2. Ask the student about the characteristics of each animal (its sound, its fur, its feathers, what they produce for human consumption, and so on)
3. Give the student some cards that contain circles filled with different materials. (each material is characteristic of an animal)
4. Guide the student to touch the textures and pronounce the animal represented several times in English.
5. Explain that in English there are two ways to refer to the Spanish word “*hay*”. (*there is* when we speak of a unit and *there are* when we refer to two or more things)
6. Ask the student to touch and count in English the number of animals that there are on each card.
7. Ask the student to touch the cards and express in English the number of animals in each one. Example: *There are two horses, there is one cat.*

Results:

1. The student was able to identify each animal when she touched the textures.
2. The student remembered and used the numbers one to six in English appropriately.
3. The student orally expressed the quantity of animals that she counted by touching the textures.

4. The student showed her excitement with a smile when touching textures similar to the animals' fur. For example: synthetic cat hair.

SESSION 4: Dice of numbers

Topic: Numbers 1 to 6.

Purpose:

To discover the numbers from 1 to 6 and learn their pronunciation in English.

| Sense | | | | | Skills | | | |
|-------|-------|-------|-------|---------|-----------|----------|---------|---------|
| Smell | Taste | Touch | Sight | Hearing | Listening | Speaking | Reading | Writing |
| | | X | | X | X | X | | |

Theory:

“The hearing provides to the blind people part of what the visual system cannot give them, especially what is out of direct physical contact possibility” (Rosa & Ochaita, 1993).

“The hand is the second brain” to show us the importance and function of it in the reality construction, Kartz (1925).

Materials: Evaflex dice.

Instructions and implementation:

An evaflex dice with embossed numbers is required.

1. Give the student the dice to touch it and discover the numbers that are on it.
2. Request the student to throw the dice and touch the top side so that he/she can feel it with his/her hands and figure out the number on it.
3. Ask the student about the number found and explain to him/her the pronunciation in English.
4. Throw the dice and pronounce the numbers in English from 1 to 6.

Results:

1. Through the activity carried out with the dice, the student was able to discover the numbers and pronounce them in English.
2. As the dice activity was carried out, the student acquired the ability to say the number found in English.

The abacus



| | | | | | | | | |
|--|--------------|--------------|--------------|----------------|------------------|-----------------|----------------|----------------|
| Topic: Numbers (1-6). | | | | | | | | |
| Purpose: To develop a quick response skill with the numbers from 1 to 6 in English. | | | | | | | | |
| Sense | | | | | Skills | | | |
| Smell | Taste | Touch | Sight | Hearing | Listening | Speaking | Reading | Writing |
| | | X | | X | X | X | | |
| Theory: | | | | | | | | |
| <p>“The hearing provides to the blind people part of what the visual system cannot give them, especially what is out of direct physical contact possibility” (Rosa & Ochaita, 1993)</p> <p>“The hand is the second brain” to show us the importance and function of it in the reality construction Kartz (1925).</p> | | | | | | | | |

Materials: Chopsticks, cardboard, beads (*chaquiras*), wool.

Instructions and implementation:

1. Give the student the abacus so that he/she can feel its shape and functionality.
2. Assign an animal name in English to each row.
3. Say a number in English so that the student counts and separates the quantity assigned.
4. Separate a certain amount on the abacus and ask the student to touch and say the number, using the *there is/there are* structure. Example: *There is one horse, there are four pigs.*

Results:

The student demonstrated her listening ability, since she followed the indications given by the teacher and in the same way, she was able to answer orally in a correct way.

Plastic caps for quick reaction



Topic: Numbers (1-6).

Purpose:

To develop an English quick response skill playing with the classmates.

| Sense | | | | | Skills | | | |
|-------|-------|-------|-------|---------|-----------|----------|---------|---------|
| Smell | Taste | Touch | Sight | Hearing | Listening | Speaking | Reading | Writing |
| | | X | | X | X | | | |

Theory:

“The hearing provides to the blind people part of what the visual system cannot give them, especially what is out of direct physical contact possibility” (Rosa & Ochaita, 1993).

“The hand is the second brain” to show us the importance and function of it in the reality construction Kartz (1925).

Materials: Plastic caps.

Instructions and implementation:

1. Ask a certain number of students, including the visually impaired student to sit down, forming a circle.
2. Blindfold the students.
3. Put a quantity of plastic caps in the center of the circle and say a number in English so the students take that quantity.
4. Repeat the exercise on several occasions.

Results:

We realized the student's great capacity for auditory memory, since she was able to react as quickly as her classmates did, and sometimes even faster.

SESSION 5: Food high relief

Topic: Healthy and unhealthy food: chips, soda, candies, carrot, apple, milk, yogurt, cheese.

Purpose:

To learn vocabulary about food and make a difference between healthy and unhealthy.

| Sense | | | | | Skills | | | |
|-------|-------|-------|-------|---------|-----------|----------|---------|---------|
| Smell | Taste | Touch | Sight | Hearing | Listening | Speaking | Reading | Writing |
| | | X | | X | X | X | | |

Theory:

“The hand is the second brain” to show us the importance and function of it in the reality construction, since operating or handling an object in several ways, we can touch, push, scrub, shake, weigh and throw, producing an unit impression; likewise establish a relation and knowing them. Kartz (1925).

“The hearing provides to the blind people part of what the visual system cannot give them, especially what is out of direct physical contact possibility” (Rosa & Ochaita, 1993).

Materials: Cardboard, modeling clay, *contact paper*.

Instructions and implementation:

1. Talk about food vocabulary. (chips, soda, candies, carrot, apple, milk, yogurt, cheese).
2. Give the student pieces of cardboard according to the vocabulary amount learnt.
3. Provide modeling clay to the student so that he/she chooses one or more to each food.
4. Say to the student each food in English, while he/she makes his/her flashcards with modeling clay on the cardboard pieces.
5. Cover with contact paper each flashcard made by the student.
6. Ask the student to touch all flashcards and say the corresponding word in Spanish and English. Do it repeatedly.
7. Ask the student if he/she knows the healthy and unhealthy meaning.
8. Request the student to choose and classify the flashcards in healthy and unhealthy.

Results:

1. The elaboration of a food model with plasticine, made it easier for the student to memorize the food names in English.
2. The student enjoyed making her own material to review the food vocabulary.
3. The student was able to say the word in Spanish and English, while she touched the flashcards randomly with the drawings made by herself.

4. At the end, the student was able to differentiate and classify the healthy and unhealthy food learnt, using the expression: *the _____ is healthy / unhealthy.*

SESSION 6: Exploring foods



Topic: Food (*chips, soda, candies, carrot, apple, milk, yogurt, cheese*).

Purpose:

Identify the food through its smell and taste.

| Sense | | | | | Sense | | | |
|-------|-------|-------|-------|---------|-----------|----------|---------|---------|
| Smell | Taste | Touch | Sight | Hearing | Listening | Speaking | Reading | Writing |
| X | X | | | X | X | X | | |

Theory:

The sense of taste allows children to develop criteria, through different daily activities such as eating food, which means that the visually impaired child has several options accompanied by multiple experiences. It is proven that taste and smell are related, allowing a more complete experience for children with visual disabilities, since their 4 senses are sharpened.

Therefore, it must be understood that decision-making is determined by experiences, in which children associate flavors with lived situations, forging their own criteria and personality. Club Madres (2010).

"The blind people are not better than the sighted people to detect the presence of an odor, but once detected, the blind people are better able to categorize." (Blanco y Rubio, 1994, p.106).

"The hearing provides to the blind people part of what the visual system cannot give them, especially what is out of direct physical contact possibility" (Rosa & Ochaita, 1993).

Materials: Containers with real food: Chips, soda, candies, carrot, apple, milk, yogurt, cheese, spoon, cups, blinders.

Instructions and implementation:

1. Reinforce the healthy and unhealthy food vocabulary and its pronunciation learnt previously and explain the structure: *I like/ I don't like*.
2. Put into some containers samples of food to be studied in class.
3. Give to the student a food sample so that he/she can smell, identify and pronounce its name in English.
4. Give to the student the food again, so that he/she tastes it and say the food name in Spanish and English and ask if he/she likes the food or not, in order to the student use the structure: *I like _____ / I don't like _____* .
5. Do the same exercise with the other foods.

Results:

Carrying out activities involving the smell and taste sense was appropriate, since the student was able to identify the food given; although it did not mean the retention of vocabulary and the *I like ___/I don't like ___* structure, because it was difficult for her to remember its pronunciation, which implies that the technique would have better results by reinforcing the words and the structure that the student could not remember.

SESSION 7: The school supplies



Topic: School supplies (eraser, glue, pen, pencil, notebook, scissors, sharpener, pencil case).

Purpose:

To know about the school supplies vocabulary, complemented with the structure: *It's a/an*.

| Sense | | | | | Skills | | | |
|-------|-------|-------|-------|---------|-----------|----------|---------|---------|
| Smell | Taste | Touch | Sight | Hearing | Listening | Speaking | Reading | Writing |
| | | X | | X | X | X | | |

Theory:

“The hand is the second brain” to show us the importance and function of it in the reality construction. Kartz (1925).

“For people with visual disabilities, the ability to listen becomes a primary factor in linguistic communication, since through the hearing they learn to recognize many images that are captured with the help of sight. For example: different types of emotions such as sadness,

anger, worry, etc”. (Andrade Lozada, 2017).

Materials: School supplies (eraser, glue, pen, pencil, notebook, scissors, sharpener, pencil case).

Instructions and implementation:

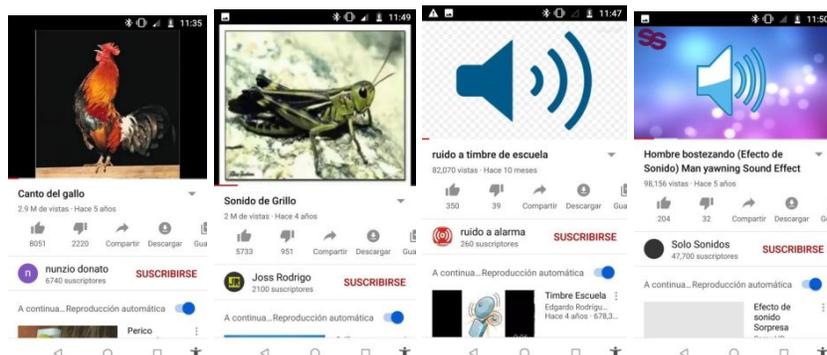
1. Give the student the school supplies named previously.
2. Say the student to touch the objects given and try to identify them, later teach their pronunciation.
3. Say to the student a school supply in English and ask him/her to touch and pick up the object named.
4. Teach the *It's a/ It's an* structure to complement the vocabulary learned.
5. Put a school supply on the student's hands and ask “*what is it?*” for him/her to answer, for example: *It's a pencil* or *It's an eraser*.

Results:

1. Having worked and received as a gift some school supplies, made the student get meaningful learning, stablishing a link between vocabulary and objects.
2. Using the touch sense, the student achieved to differentiate each one of the school supplies.
3. After memorizing the vocabulary, the student was able to form sentences with *It's a* and *It's an*.
4. The student showed a great auditory memory to the question: *what is it?* since on several

occasions she could answer using the structure: *it is a/an* _____.

SESSION 8: Sound to greet and say good bye



Topic: Greetings and farewells. *Good morning, good afternoon, good evening, good night.*

Purpose:

To greet and say goodbye in English in different times of the day.

| Sense | | | | | Skills | | | |
|-------|-------|-------|-------|---------|-----------|----------|---------|---------|
| Smell | Taste | Touch | Sight | Hearing | Listening | Speaking | Reading | Writing |
| | | | | X | X | X | | |

Theory:

Alberto Rosa and Esperanza Ochaita mention that “the hearing provides to the blind people part of what the visual system cannot give them, especially what is out of direct physical contact possibility” (Rosa & Ochaita, 1993).

Materials: Phone or computer, speaker, mp3 sounds: one for each greeting and goodbye, for example:

Sound of the rooster: good morning (<https://youtu.be/HU-Erz7mxLk>).

Sound of the School bell rings: good afternoon (<https://youtu.be/RmFfrJ7empU>).

Sound of a cricket: good evening (<https://youtu.be/lKeTzftK10Y>).

Sound of a person yawning: good night (https://youtu.be/rTur5l6_-RU).

Instructions and implementation:

1. Ask the student about gestures and actions that he/ she does in the morning, in the afternoon and at night and make a movement with his/her body. For example: Raise the arms and stretch the body in the moment to wake up in the morning.
2. Say the greeting's pronunciation in English, at the same moment that the student does the movements that he/she chose in the previous instruction.
3. Play some sounds related to each moment of the day, so the student associates them with a greeting. For example: the roaster sound means good morning.
4. Play the sounds again for the student to do the representative gesture with her/ his body, greet and say goodbye in English.
5. Greet and say goodbye for the student to do the sound and the representative gesture.

Results:

The student was able to greet and say goodbye in English associating the sound with a greeting. It is important to mention that it was necessary to reinforce the pronunciation for the student used the foreign language.

SESSION 9: The contour of wool and my classmates' face



Topic: Face parts (eyes, nose, mouth, ears, tongue, eyebrows, teeth).

Purpose:

To recognize and place the face parts.

| Sense | | | | | Skills | | | |
|-------|-------|-------|-------|---------|-----------|----------|---------|---------|
| Smell | Taste | Touch | Sight | Hearing | Listening | Speaking | Reading | Writing |
| | | X | | X | X | X | | |

Theory:

The haptic perception being an active action connects the human being with the world, in this case paramount is not only what contains the physic world, but also the experiences, feelings and memories evoked to have contact with the objects, that would be called synesthesia. (The word synesthesia comes from the Greek term *syn* = «joined or together» and *aisthesis* =

perception, what literally means united perception». (Gibson, 1996).

Materials: Blinders, cardboard, wool, a pencil.

Instructions and implementation:

For this activity it is necessary the participation of all the students and an outdoor place. It could be the playground of the school.

1. Give the student a cardboard where a piece of wool is glued forming the contour of a face.
2. Ask the student to touch the entire contour made with wool
3. Blindfold all students to avoid identifying their peers at the next point. (If the visually impaired student can identify colors, he/ she will also be blindfolded.)
4. Organize students in pairs, it is not allowed to talk to each other.
5. Ask the students to touch the face of their partner and draw it on the cardboard, guided with a circle made of wool. In this way, a lot of attention is needed to correctly locate the parts of the face.

Results:

The student liked touching the peers' face because interacting in this way allowed her to make an image in her mind to locate and draw the face parts in the circle of wool; although she did it successfully, it was not so easy to put it on paper.

My own face



| | | | | | | | | |
|--|--------------|--------------|--------------|----------------|------------------|-----------------|----------------|----------------|
| Topic: Face parts (eyes, nose, mouth, ears, tongue, eyebrows, teeth). | | | | | | | | |
| Purpose: To identify the face parts in her own face. | | | | | | | | |
| Sense | | | | | Skills | | | |
| Smell | Taste | Touch | Sight | Hearing | Listening | Speaking | Reading | Writing |
| | | X | | X | X | X | | |
| Theory: | | | | | | | | |
| <p>Lozada, P. A. (2006) cited in Mórán Macias (2015), defines the listening ability as an essential component for visually impaired people, that is part of learning-teaching process of a foreign language, and it becomes a major factor into the linguistic communication; since through hearing they learn to recognize many of images that are captured through sight.</p> <p>Kartz (1925) provides that “the hand is the second brain” to show us the importance and function of it in the reality construction, since operating or handling an object in several ways, we can touch, push, scrub, shake, weigh and throw, producing an unit impression;</p> | | | | | | | | |

likewise establish a relation and knowing them.

Materials: The voice, student's face.

Instructions and implementation:

1. Guide the student to touch her/his own face and pronounce at the same time each part in English.
2. Mention the face parts in English for the student to touch them in her/his own face.

Results:

1. At first, the student had difficulty remembering and pronouncing parts of her face, she mistook *nose* for *eyes*, this due to their similar sound.
2. After hearing her teacher's pronunciation on several occasions, the student pronounced each part correctly in English, pointing them in her own face.
3. The student placed the face parts on her own face when the teacher pronounced them in English.

Face made with modeling clay



| | | | | | | | | |
|---|--------------|--------------|--------------|----------------|------------------|-----------------|----------------|----------------|
| Topic: Face parts (eyes, nose, mouth, ears, tongue, eyebrows, teeth). | | | | | | | | |
| Purpose: To shape the face parts and pronounce them correctly. | | | | | | | | |
| Sense | | | | | Skills | | | |
| Smell | Taste | Touch | Sight | Hearing | Listening | Speaking | Reading | Writing |
| | | X | | X | X | X | | |
| Theory: | | | | | | | | |
| <p><i>Gibson 1996 ...the haptic means a possible way of touching, approaching and exploring, since the skin, muscles and articulations work together to obtain information...</i></p> <p>Lozada, P. A. (2006) cited in Mórán Macias (2015), defines the listening ability as an essential component for visually impaired people, that is part of learning-teaching process of a foreign language, and it becomes a major factor into the linguistic communication; since through hearing they learn to recognize many of images that are captured through sight.</p> | | | | | | | | |

Materials: Modeling clay, bristol board.

Instructions and implementation:

1. Deliver to the student pieces of plasticine and bristol board.
2. Ask the student to knead the clay and make balls and sticks with it.
3. Pronounce the face parts in English for the student to make them with modeling clay.
4. Guide the student to feel and pronounce each part of the face that was made with modeling clay.

Results:

The activity was meaningful, because using this flexible mass the student was able to materialize what she visualized in her mind when touching her own face and that of her peers. In addition, it was possible to show the relationship that the student made between what she was feeling and she was saying. However, it is important to mention that sometimes there were moments of confusion between the word *nose* and *eyes*.

SESSION 10: The face of my doll is different than mine



Topic: Characteristics of the face parts (*oval, big, small, long short*).

Purpose:

To describe the face parts with some of their characteristics.

| Sense | | | | | Skills | | | |
|-------|-------|-------|-------|---------|-----------|----------|---------|---------|
| Smell | Taste | Touch | Sight | Hearing | Listening | Speaking | Reading | Writing |
| | | X | | X | X | X | | |

Theory:

Gibson 1996 ...*the haptic means a possible way of touching, approaching and exploring, since the skin, muscles and articulations work together to obtain information...*”

Lozada, P. A. (2006) cited in Mórán Macías (2015), defines the listening ability as an essential component for visually impaired people, that is part of learning-teaching process of a foreign language, and it becomes a major factor into the linguistic

communication; since through hearing they learn to recognize many of images that are captured through sight.

Materials: A doll.

Instructions and implementation:

1. Remind the student the face parts in English.
2. Ask the student to touch the parts of the face when the teacher indicates it and describe them in Spanish (big eyes; small, big nose; small, long or short hair, among others).
3. Pronounce adjectives in English to describe the parts of the face.
4. Ask the student to repeat the pronunciation of the adjectives.
5. Explain the structure : *MY* _____ *IS / ARE* _____
6. Ask the student to touch each part of her /his face and describe it like this: *My nose is big, my hair is long, my eyes are big*, among others.
7. Give the student a doll to feel its face and identify some characteristics.
8. Compare in English the characteristics of the doll and his/ her own through the structure: *her* _____ *is/ are* _____ and *my* _____ *is/ are* _____.

Results:

1. The student was able to identify and pronounce the face parts and some characteristics on her own face.
2. The student found some differences between the characteristics of her face and those of her doll in English.
3. The student had some difficulties using the possessive adjectives “*my*” and “*her*” ,

since she sometimes confused them and forgot the possessive adjective "*her*".

Intervención en la Institución Educativa “Carlos M. Simmonds” Sede: Pedro Antonio Torres

SESIÓN 1: Recuerdo a ciegas



Tema: Repaso: Verbo *to be* en presente afirmativo, alfabeto, frutas, vegetales y animales en inglés.

Propósito:

Recordar los usos del verbo *to be* y relacionar los conocimientos previos (sobre alfabeto, frutas, vegetales y animales en inglés) para brindar información personal.

| Sentido utilizado | | | | | Habilidades utilizadas | | | |
|-------------------|-------|-------|-------|------|------------------------|-------|---------|-----------|
| Olfato | Gusto | Tacto | Vista | Oído | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| | | | | X | X | X | | |

Teoría(s):

“El oído le dice al ciego parte de lo que el sistema visual no le puede ofrecer, especialmente sobre aquello que está fuera de la posibilidad de un contacto físico directo” (Rosa &

Ochaita, 1993).

Materiales utilizados: Pelota plástica, tapa ojos.

Instrucciones e implementación:

1. Solicitar a los estudiantes salir al patio para realizar una actividad al aire libre.
2. Ubicar a los estudiantes en parejas.
3. Explicar algunos comandos en español y en inglés.
4. Vendar los ojos de los niños con los tapaojos.
5. Dar instrucciones (comandos) aleatorios para que los niños se muevan e intercambien sus lugares
6. Jugar Tingo Tango usando la pelota plástica para saber el conocimiento previo de los estudiantes acerca de: verbo *to be* en presente afirmativo, el alfabeto, frutas, vegetales y animales.

Resultados obtenidos:

1. La estudiante logró tener una mayor activación mental, después de desarrollar una actividad física, asimilando temáticas nuevas como los comandos en inglés y recordando el vocabulario aprendido en periodos anteriores.
2. La estudiante recordó parte de los usos del verbo *to be* y expresó información personal y algunos de sus gustos en inglés utilizando el vocabulario recordado.

SESIÓN 2: Mi cuerpo es una canción



Head Shoulders Knees & Toes (Sing It)

Super Simple Songs - Canciones infantiles en Inglés

Captura de pantalla, creada por Super Simple Songs.

| | | | | | | | | |
|---|--------------|--------------|--------------|-------------|-------------------------------|--------------|----------------|------------------|
| Tema: Partes del cuerpo (<i>head, shoulders, knees, toes, ears, eyes, mouth, nose</i>). | | | | | | | | |
| Propósito: Familiarizar a los estudiantes con vocabulario de algunas partes del cuerpo mediante una canción en inglés. | | | | | | | | |
| Sentido utilizado | | | | | Habilidades utilizadas | | | |
| Olfato | Gusto | Tacto | Vista | Oído | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| | | X | | X | X | X | | X |
| Teoría(s): TPR (del inglés que significa Respuesta Física Total), es un método de enseñanza que combina el habla con la acción y propone enseñar una lengua extranjera a través de la | | | | | | | | |

actividad física, que teóricamente está dado por la memoria reforzada mediante la repetición verbal, o a través de la asociación con una actividad motora. (Asher, 1977).

Materiales utilizados: Canción, televisor, memoria usb.

<https://www.youtube.com/watch?v=ZanHgPprl-0>

Instrucciones e implementación:

1. Dictar las partes del cuerpo mencionadas en la canción, para que el estudiante pueda tomar nota de ellas (por ejemplo, en el cuaderno usando el sistema braille u otro sistema).
2. Reproducir la canción: "*Head shoulders knees and toes*" promoviendo la inclusión educativa.
3. Solicitar al estudiante que siga la canción señalando las partes de su propio cuerpo practicando simultáneamente la correcta pronunciación (hacer un acompañamiento personalizado indicándole cuál es la secuencia de movimientos en la canción).
4. Repetir varias veces la canción, pronunciación y secuencia de movimientos.

Resultados obtenidos:

1. La estudiante participó activamente durante la reproducción de la canción de las partes del cuerpo, pudiendo identificarlas en sí misma.
2. A la estudiante se le facilitó aprender la pronunciación gracias a la repetición de los nombres de las partes del cuerpo en inglés según la secuencia de la canción (en dos bloques de nombres): "*Head-shoulders, knees and toes*", y "*ears-eyes-mouth and nose*".

El cuerpo de mi monstruo



Tema: Partes del cuerpo.

Propósito:

Exponer a los estudiantes los nombres de algunas partes del cuerpo mediante la elaboración de un monstruo en plastilina.

| Sentido utilizado | | | | | Habilidades utilizadas | | | |
|-------------------|-------|-------|-------|------|------------------------|-------|---------|-----------|
| Olfato | Gusto | Tacto | Vista | Oído | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| | | X | | X | X | X | X | |

Teoría(s):

Con respecto al tacto, Kartz (1925) aporta que “La mano es el segundo cerebro” para mostrarnos la importancia y funcionalidad de la misma en la construcción de la realidad, puesto que manipulando o manejando un objeto de diferentes maneras, podemos palpar, empujar, presionar, frotar, agitar, sopesar y arrojar, produciendo una impresión unitaria y así mismo establecer una relación con ellos y conocerlos.

El método de series fue desarrollado por el francés François Gouin, quien, al momento de intentar aprender una segunda lengua, pudo identificar que, para el aprendizaje de ésta, no sólo es necesario la memorización de vocabulario, sino también relacionarlo con el entorno. Este método se basa en cinco temáticas (*the home, man in society, life in nature, science and occupations*) las cuales están subdivididas y son presentadas en forma consecutiva (descripción de fenómenos en serie). Una de las estrategias es la imitación (demostración con acciones), donde el estudiante pueda pensar en lo que está haciendo, y luego en cómo decirlo.

Materiales utilizados: Plastilina, cartulina, pegante.

Instrucciones e implementación:

1. Solicitar previamente al estudiante llevar plastilina.
2. Pedir al estudiante la creación de un monstruo en plastilina teniendo en mente las partes del cuerpo en inglés y organizarlas de manera diferente a la convencional, (por ejemplo tres ojos, dos narices) para interiorizar el nuevo vocabulario (actividad que se puede utilizar en épocas cercanas al día de Halloween)
3. Explicar los usos del verbo *to be* y del verbo *to have* (por ejemplo: *It is my monster, It has 2 heads*)
4. Solicitar al estudiante que describa su monstruo en inglés utilizando los verbos *to have* y *to be* (con el apoyo de sus escritos).

Resultados obtenidos:

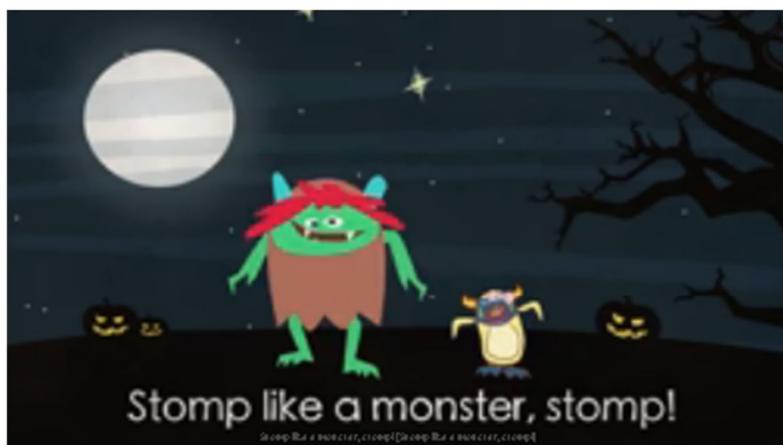
1. La estudiante pudo desarrollar su creatividad y plasmarla en su monstruo de

plastilina, además de asignarle un nombre a su creación.

2. La estudiante reforzó sus conocimientos relacionados a los usos del verbo *to be* y *to have*, relacionándolos a las partes del cuerpo del monstruo hecho en plastilina.

3. La estudiante también logró reforzar la pronunciación del vocabulario de las partes del cuerpo, en el momento que iba identificándolas en los monstruos de los compañeros cuando ellos los describían en inglés.

SESIÓN 3: Bailando con mi monstruo



Pisoteo de halloween | Canción de Halloween para niño...

The Singing Walrus - Canciones Inglesas para niños

Captura de pantalla, creada por The Singing Walrus

| | | | | | | | | |
|---|--------------|--------------|--------------|-------------|-------------------------------|--------------|----------------|------------------|
| Tema: Verbos de acción (<i>stomp, dance, climb, fly, howl, crawl, walk, float, laugh</i>). | | | | | | | | |
| Propósito: Relacionar a los estudiantes con algunos verbos de acción en inglés. | | | | | | | | |
| Sentido utilizado | | | | | Habilidades utilizadas | | | |
| Olfato | Gusto | Tacto | Vista | Oído | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| | | | | X | X | X | | |
| Teoría(s): TPR (del inglés que significa Respuesta Física Total), es un método de enseñanza que combina el habla con la acción y propone enseñar una lengua extranjera a través de la | | | | | | | | |

actividad física, que teóricamente está dado por la memoria reforzada mediante la repetición verbal, o a través de la asociación con una actividad motora. (Asher, 1977).

Enfoque Natural. Este método está focalizado en el aprendizaje de una segunda lengua basado en aspectos como el “filtro afectivo” del estudiante, donde aspectos emocionales como la motivación o la ansiedad, afectan positiva o negativamente el aprendizaje de una lengua extranjera. Resalta la importancia de aprender, en primera instancia, vocabulario para entender el significado de todas las palabras dentro de una oración. Lo anterior, para facilitar la relación de reglas gramaticales.

Materiales utilizados: Televisor, canción, memoria usb.

<https://www.youtube.com/watch?v=-jieCxKqPk0>

Instrucciones e implementación:

1. Reproducir la canción “*Halloween Stomp*”.
2. Guiar al estudiante para que realice los verbos de acción con su cuerpo.
3. Pausar la canción después de la mención de cada verbo y practicar la pronunciación varias veces.

Resultados obtenidos:

1. La estudiante participó con entusiasmo de la actividad, pronunciando correctamente los verbos de acción.
2. Debido a que en un principio no tenía claro la representación de los movimientos corporales en relación a dichos verbos, fue necesario la repetición del ejercicio en varias ocasiones.

SESIÓN 4: Experiencia multisensorial



Tema: Órganos de los sentidos y sus funciones en inglés.

Propósito:

Asociar el conocimiento sobre los órganos de los sentidos con sus funciones, haciendo uso del verbo *can* y la expresión “*with my...*”.

| Sentido utilizado | | | | | Habilidades utilizadas | | | |
|-------------------|-------|-------|-------|------|------------------------|-------|---------|-----------|
| Olfato | Gusto | Tacto | Vista | Oído | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| X | X | X | | X | X | X | | |

Teoría(s):

Gibson 1996 “...mediante lo háptico se significa un modo posible de tocar, contactar y explorar, ya que la piel, los músculos y las articulaciones funcionan juntos para obtener la

información...”

El sentido del gusto, les permite a los niños el desarrollo del criterio, por medio de diferentes actividades cotidianas como la ingesta de alimentos, lo que conlleva a que el niño con discapacidad visual disponga de opciones diversas acompañadas de múltiples experiencias. Está comprobado que el gusto y el olfato están relacionados, permitiendo una experiencia más completa para los niños con discapacidad visual, ya que sus 4 sentidos se encuentran agudizados. Por tanto, se debe comprender que la toma de decisiones está determinada por las experiencias, en las cuales los niños asocian sabores con situaciones vividas forjando su propio criterio y personalidad. Club Madres (2010).

Olfato: "los ciegos no son mejores que los videntes para detectar la presencia de un olor, pero una vez detectado los ciegos son más capaces de categorizar." (Blanco y Rubio, 1994, p.106).

El método de series fue desarrollado por el francés François Gouin, quien, al momento de intentar aprender una segunda lengua, pudo identificar que, para el aprendizaje de ésta, no sólo es necesario la memorización de vocabulario, sino también relacionarlo con el entorno.

Materiales utilizados: Tapa ojos, miel, loción, guante de felpa, cascabeles.

Instrucciones e implementación:

1. Presentar el vocabulario que se va a utilizar y su correcta pronunciación (los 5 sentidos y su respectivo órgano): *see/eyes, hear/ears, smell /nose, taste/mouth, touch/ hands*. También el verbo can (conjugado en primera persona, tiempo presente afirmativo), and the expresión

“with my”.

2. Indagar el uso correcto del verbo “can”, para formar frases con los sentidos y sus órganos (por ejemplo: *I can see with my eyes*).

3. Vendar los ojos de los estudiantes.

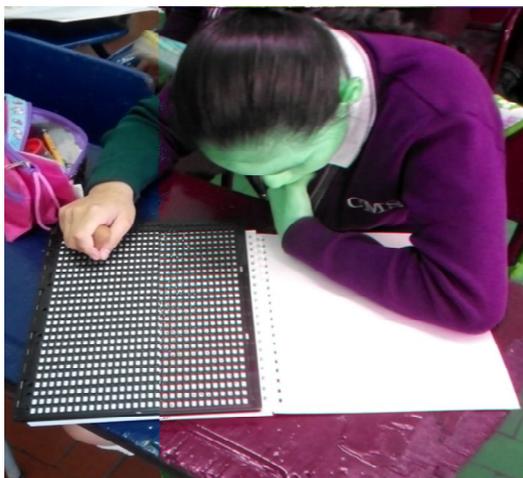
4. Estimular los sentidos: haciendo sonar los cascabeles, pidiendo a los estudiantes que toquen el guante de felpa, que huelan la loción y que prueben la miel.

5. Solicitar que el estudiante responda aleatoriamente cuál es la función (verbo) o cuál es el órgano utilizado, y que diga la frase completa asociada a ese estímulo (*I can hear with my ears*).

Resultados obtenidos:

La estudiante hizo una asociación entre los sentidos, los órganos y los estímulos realizados, usando el verbo can y la expresión “with my” para producir oraciones simples en inglés (*I can touch with my hands*).

SESIÓN 5: What about me?



Tema: Información personal y preferencias.

Propósito:

Apropiarse del vocabulario relacionado a la información personal, además de expresar las preferencias (verbo *to like*) y con ello responder preguntas del tipo *WH*.

| Sentido utilizado | | | | | Habilidades utilizadas | | | |
|-------------------|-------|-------|-------|------|------------------------|-------|---------|-----------|
| Olfato | Gusto | Tacto | Vista | Oído | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| | | X | | X | X | X | X | X |

Teoría(s):

Método de series, fue desarrollado por el francés François Gouin, quien, al momento de intentar aprender una segunda lengua, pudo identificar que, para el aprendizaje de ésta, no sólo es necesario la memorización de vocabulario, sino también relacionarlo con el entorno.

Este método se basa en cinco temáticas (*the home, man in society, life in nature, science and occupations*) las cuales están subdivididas y son presentadas en forma consecutiva (descripción de fenómenos en serie). Una de las estrategias es la imitación (demostración con acciones), donde el estudiante pueda pensar en lo que está haciendo, y luego en cómo decirlo.

Materiales utilizados: Cuaderno, regleta braille.

Instrucciones e implementación:

1. Explicar a la estudiante cuáles son las *WH questions* o *information questions*, su significado, y para qué se utilizan.
2. Realizar algunos ejemplos, con datos reales de la estudiante donde pueda expresar también sus preferencias y responder a las *information questions*.
3. Hacer algunas repeticiones con la estudiante, reforzando la pronunciación de las *WH questions* y las posibles respuestas, haciendo una relación con sus propias preferencias.
4. Guiar al estudiante para que escriba en el cuaderno los ejercicios, las preguntas y sus respuestas (utilizando el sistema Braille, por ejemplo).
5. Solicitar al estudiante leer sus ejemplos y responder algunas *WH questions*.

Resultados obtenidos:

1. La estudiante pudo asociar algunas *WH questions* con su significado.
2. La estudiante logró identificar y pronunciar oraciones cortas respondiendo a las *WH questions* con información real y personal.
3. La estudiante dedujo la construcción de oraciones y preguntas utilizando el verbo *to*

like en su forma positiva y negativa para expresar sus preferencias.

4. La estudiante utilizó activamente el sistema braille como coadyuvante a su proceso de lectoescritura en el idioma inglés.

SESIÓN 6: Adivina el deporte



Tema: Verbo *to like* relacionado a los deportes, *WH questions*.

Propósito:

Relacionar el uso del verbo *to like* para expresar preferencias en relación a los deportes, (*volleyball, soccer, basketball*) y algunas *WH question*.

| Sentido utilizado. | | | | | Habilidades utilizadas. | | | |
|--------------------|-------|-------|-------|------|-------------------------|-------|---------|-----------|
| Olfato | Gusto | Tacto | Vista | Oído | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| X | | X | | X | X | X | | |

Teoría(s):

Gibson posteriormente nombraría el tacto activo como sistema háptico en 1996 y sostendría

en su teoría que este sistema de percepción ayudaría de manera efectiva a las personas con discapacidad visual (con discapacidad visual) “...*mediante lo háptico se significa un modo posible de tocar, contactar y explorar, ya que la piel, los músculos y las articulaciones funcionan juntos para obtener la información...*”

Enfoque Natural. Este método está focalizado en el aprendizaje de una segunda lengua basado en aspectos como el “filtro afectivo” del estudiante, donde aspectos emocionales como la motivación o la ansiedad, afectan positiva o negativamente el aprendizaje de una lengua extranjera. Resalta la importancia de aprender, en primera instancia, vocabulario para entender el significado de todas las palabras dentro de una oración. Lo anterior, para facilitar la relación de reglas gramaticales.

Materiales utilizados: Balones de básquet, fútbol y voleibol.

Instrucciones e implementación:

1. Llevar al estudiante a un espacio abierto, y pedir hacer un círculo con los demás compañeros.
2. Suministrar los balones de básquet, fútbol y voleibol para que los identifiquen por su peso, textura, olor y sonido al rebotar.
3. Recordar al estudiante el uso del verbo *to like* y el verbo *to play* para expresar sus preferencias (*I like to play... I don't like to play...*)
4. Pedir a los estudiantes que roten los balones al estilo Tingo-tango (*hot potato* en inglés), decir "*stop*" y solicitar a los estudiantes que quedaron con un balón en sus manos, identificar el balón y decir una frase en presente simple utilizando el verbo *to like* y *to play* de forma positiva o negativa con el deporte que representa dicho balón (por ejemplo: *I like*

to play basketball o *I don't like to play soccer*).

5. Hacer una pregunta del tipo *WH* a los demás estudiantes que no quedaron con un balón en sus manos. Por ejemplo: *what do you like to do?* para saber qué les gusta hacer, y que puedan usar otros verbos conocidos, u otros deportes consultados previamente.

Resultados obtenidos:

1. La estudiante logró identificar los balones según el deporte y asociarlos a sus gustos (incluso manifestó su interés en aprender a jugar baloncesto).
2. La estudiante logró expresar sus gustos utilizando correctamente el verbo *to like* y *to play* con oraciones cortas en inglés.

SESIÓN 7: Sabores de colores



Tema: Colores y frutas.

Propósito:

Identificar y recordar la pronunciación de algunos colores y frutas en inglés.

| Sentido utilizado | | | | | Habilidades utilizadas | | | |
|-------------------|-------|-------|-------|------|------------------------|-------|---------|-----------|
| Olfato | Gusto | Tacto | Vista | Oído | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| X | X | | | X | X | X | | |

Teoría(s):

El sentido del gusto, les permite a los niños el desarrollo del criterio, por medio de diferentes actividades cotidianas como la ingesta de alimentos, lo que conlleva a que el niño con discapacidad visual disponga de opciones diversas acompañadas de múltiples experiencias. Está comprobado que el gusto y el olfato están relacionados, permitiendo una

experiencia más completa para los niños con discapacidad visual, ya que sus 4 sentidos se encuentran agudizados. Por tanto, se debe comprender que la toma de decisiones está determinada por las experiencias, en las cuales los niños asocian sabores con situaciones vividas forjando su propio criterio y personalidad. Club Madres (2010).

Enfoque Natural. Este método está focalizado en el aprendizaje de una segunda lengua basado en aspectos como el “filtro afectivo” del estudiante, donde aspectos emocionales como la motivación o la ansiedad, afectan positiva o negativamente el aprendizaje de una lengua extranjera. Resalta la importancia de aprender, en primera instancia, vocabulario para entender el significado de todas las palabras dentro de una oración. Lo anterior, para facilitar la relación de reglas gramaticales.

Materiales utilizados: Caramelos masticables de colores y sabores (Sparkies).

Instrucciones e implementación:

1. Explicar el uso del verbo *to be* para describir el color de una fruta.
2. Suministrar al estudiante algunos caramelos masticables (Sparkies) de diferentes sabores
3. Solicitar al estudiante oler cada caramelo para identificar de qué sabor frutal se trata y pensar en el color que cada fruta puede tener. (*banana/yellow, lemon/green, cherry/red, strawberry/pink, grapes/purple*).
4. Probar cada caramelo para decir a qué fruta corresponde y su color, mediante la expresión: *the... is...*
5. Repetir la pronunciación del vocabulario y la expresión varias veces.

Resultados obtenidos:

La estudiante tuvo momentos de confusión debido a que todos los caramelos tenían un sabor dulce, sin embargo fue capaz de identificar algunos sabores, decir en inglés de qué fruta se trataba y su color haciendo uso de la estructura: *the... is ...*

SESIÓN 8: Mi rutina diaria



Captura de pantalla, video creado por English Singing

| | | | | | | | | |
|--|--------------|--------------|--------------|-------------|-------------------------------|--------------|----------------|------------------|
| Tema: Rutina diaria. | | | | | | | | |
| Propósito: Relacionar información personal con expresiones de la rutina diaria en inglés. | | | | | | | | |
| Sentido utilizado | | | | | Habilidades utilizadas | | | |
| Olfato | Gusto | Tacto | Vista | Oído | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| | | | | X | X | X | | |
| Teoría(s): El método Audio-Lingual hace énfasis en la habilidad de producción y comprensión oral de la lengua (habla y escucha), que son reforzadas para un adecuado aprendizaje. Se resalta la correcta pronunciación, atención y ensayo de sonidos, mediante actividades de repetición, mímica, imitación y memorización. Este refuerzo permite que el niño desarrolle un hábito a | | | | | | | | |

la respuesta verbal, logrando así un acercamiento a la lengua extranjera.

Materiales utilizados: Televisor, audio y memoria usb.

https://www.youtube.com/watch?v=qD1pnquN_DM

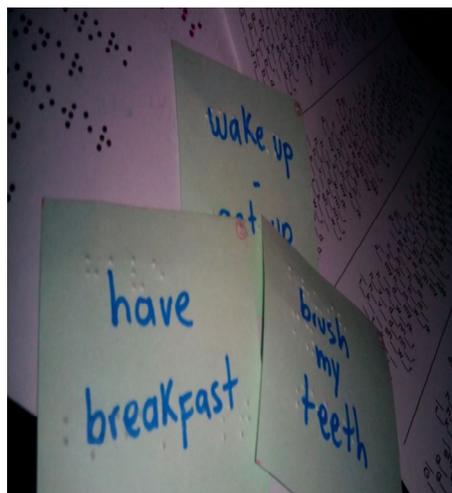
Instrucciones e implementación:

1. Reproducir el audio de un niño que cuenta su rutina diaria
2. Pausar el audio cada vez que se mencione un verbo, de modo que el estudiante pueda escuchar su pronunciación.
3. Explicar al estudiante qué acción representa cada verbo y enfatizar en su correcta pronunciación.
4. Solicitar al estudiante pronunciar correctamente los verbos en inglés (en voz alta) a medida que el docente los dice en español.
5. Pedir al estudiante que escoja algunas de las acciones aprendidas para expresar de forma oral su rutina diaria

Resultados obtenidos:

La estudiante interiorizó y pronunció correctamente los verbos que se usan para expresar su rutina diaria, de tal modo que ella fue capaz de expresar las acciones que realizaba en su diario vivir.

SESIÓN 9: Ordenando mi día.



Tema: Rutina diaria (*wake up, get up, have breakfast, brush my teeth, wash my face, get dressed, go to school, take classes, have lunch, play with friends, come home, do my homework, have dinner, take a shower, go to bed*).

Propósito:

Reconocer y recordar vocabulario de rutina diaria gracias a la percepción auditiva y producirlo a través de movimientos corporales.

| Sentido utilizado | | | | | Habilidades utilizadas | | | |
|-------------------|-------|-------|-------|------|------------------------|-------|---------|-----------|
| Olfato | Gusto | Tacto | Vista | Oído | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| | | X | | X | X | X | X | X |

Teoría(s):

El método Audio-Lingual hace énfasis en la habilidad de producción y comprensión oral de la lengua (habla y escucha), que son reforzadas para un adecuado aprendizaje. Se resalta la

correcta pronunciación, atención y ensayo de sonidos, mediante actividades de repetición, mímica, imitación y memorización. Este refuerzo permite que el niño desarrolle un hábito a la respuesta verbal, logrando así un acercamiento a la lengua extranjera.

Método de series. Fue desarrollado por el francés François Gouin, quien, al momento de intentar aprender una segunda lengua, pudo identificar que, para el aprendizaje de ésta, no sólo es necesario la memorización de vocabulario, sino también relacionarlo con el entorno. Este método se basa en cinco temáticas (*the home, man in society, life in nature, science and occupations*) las cuales están subdivididas y son presentadas en forma consecutiva (descripción de fenómenos en serie). Una de las estrategias es la imitación (demostración con acciones), donde el estudiante pueda pensar en lo que está haciendo, y luego en cómo decirlo.

Materiales utilizados: Flashcards (con braille), tapaojos.

Instrucciones e implementación:

1. Recordar las expresiones y verbos relacionados con la rutina diaria.
2. Entregar al estudiante flashcards con las siguientes expresiones en braille: “*wake up, get up, have breakfast, brush my teeth, wash my face, get dressed, go to school, take classes, have lunch, play with friends, come home, do my homework, have dinner, take a shower, go to bed*”.
3. Decir al azar algunas expresiones en inglés para que el estudiante seleccione entre sus flashcards la indicada.
4. Hacer un ejercicio en parejas donde el estudiante con discapacidad visual imite la acción del verbo que su compañero le solicite.

5. Pedir al estudiante con discapacidad visual que toque a su pareja para que pueda adivinar el verbo que está representando (vendar a su compañero para que haga la misma actividad).

Resultados obtenidos:

La estudiante recordó la gran mayoría de los verbos relacionados a la rutina diaria, gracias a que estos estaban escritos en flashcards usando el sistema braille. Sin embargo, la niña a veces olvidaba su significado en español, al momento de escuchar algunos verbos en inglés.

Educational Institution “Carlos M. Simmonds” Headquarters Pedro Antonio Torres

Intervention

SESSION 1: Blind memory



Topic: Review of verb “to be” in affirmative present tense, alphabet, fruits, vegetables and animals in English.

Purpose:

To remember the use of the verb “to be” and relate previous knowledge about the alphabet, fruits, vegetables and animals in English to provide personal information.

| Sense | | | | | Skills | | | |
|-------|-------|-------|-------|---------|-----------|----------|---------|---------|
| Smell | Taste | Touch | Sight | Hearing | Listening | Speaking | Reading | Writing |
| | | | | X | X | X | | |

Theory:

“The hearing provides to the blind people part of what the visual system cannot give them,

especially what is out of direct physical contact possibility” (Rosa & Ochaita, 1993).

Materials: Plastic ball, blinders.

Instructions and implementation:

1. Ask the students to go to the yard to do an outdoors activity.
2. Organize the students in pairs.
3. Explain some commands in Spanish and English.
4. Blindfold the children using blinders.
5. Give instructions (commands) randomly for children to move and switch places.
6. Play a hot potato game using the plastic ball to know the students previous knowledge about: “*to be*” in affirmative present tense, alphabet, fruits, vegetables and animals.

Results:

1. After the physical activity development, the student achieved a higher mind activation, assimilating new topics such as commands in English and remembering vocabulary learnt in earlier periods.
2. The student remembered part of the verb “*to be*” use, expressed personal information and some of her likes using the vocabulary reviewed.

SESSION 2: My body is a song



Head Shoulders Knees & Toes (Sing It)

Super Simple Songs - Canciones infantiles en Inglés

Screenshot, created by Super Simple Songs

| | | | | | | | | |
|--|--------------|--------------|--------------|----------------|------------------|-----------------|----------------|----------------|
| Topic: Body parts (<i>head, shoulders, knees, toes, ears, eyes, mouth, nose</i>). | | | | | | | | |
| Purpose: To familiarize students with some body parts vocabulary by means of an English song. | | | | | | | | |
| Sense | | | | | Skills | | | |
| Smell | Taste | Touch | Sight | Hearing | Listening | Speaking | Reading | Writing |
| | | X | | X | X | X | | X |
| Theory: The TPR (Total physical response) which is a teaching method that combines speaking with action, and proposes to teach a foreign language by means of physical activity that | | | | | | | | |

is theoretically given by the reinforced memory through verbal reception, or the association with a motor activity. (Asher, 1977).

Materials: Song, TV, usb stick, a notebook, braille system.

<https://www.youtube.com/watch?v=ZanHgPprl-0>

Instructions and implementation:

1. Introduce the body parts mentioned in the song, for the students to take notes. (for example, in the notebook, using a braille system or another one)
2. Play the song called "*Head shoulders knees and toes*" promoting educational inclusion.
3. Ask the student to follow the song indicating the parts in her/his own body, and practicing at the same time the correct pronunciation. (provide a personalized assistance to indicate what the movements sequence is in the song)
4. Repeat several times the song, pronunciation and movements' sequence.

Results:

1. The student participated actively during the body parts song playing, identifying them in her body.
2. To the student was easier to learn the pronunciation with the help of body parts English repetition according to the song sequence ("*Head-shoulders, knees and toes*", and "*ears-eyes-mouth and nose*").

My monster



| | | | | | | | | |
|--|--------------|--------------|--------------|----------------|------------------|-----------------|----------------|----------------|
| Topic: Body parts. | | | | | | | | |
| Purpose: To present to the students some body parts through the creation of a plasticine monster. | | | | | | | | |
| Sense | | | | | Skills | | | |
| Smell | Taste | Touch | Sight | Hearing | Listening | Speaking | Reading | Writing |
| | | X | | X | X | X | X | |
| Theory: | | | | | | | | |
| <p>Regarding the touch, Kartz (1925) provides that “the hand is the second brain” to show us the importance and function of it in the reality construction, since operating or handling an object in several ways, we can touch, push, scrub, shake, weigh and throw, producing an unit impression; likewise establish a relation and knowing them.</p> <p>The Series Method: It was developed by the French François Gouin who at the moment of</p> | | | | | | | | |

trying to learn a second language, he could identify that the learning of this is not only necessary the vocabulary memorization, but also relate it to the environment. This method is based on five thematics (the home, man in society, life in nature, science and occupations) which are subdivided and presented in a consecutive way (phenomena description in series). One of the strategies is the imitation (demonstration in action), where the student could think about what is doing, and then how to say it.

Materials: Plasticine, bristol board, glue.

Instructions and implementation:

1. Give the student plasticine.
2. Request the student the creation of a plasticine monster bearing in mind the body parts and organize them in an unconventional way (for example three eyes or two noses) in order to interiorize the new vocabulary. This activity can be used for halloween.
3. Explain the verbs “*To be*” and “*to have*” uses (for example: *it is my monster, it has 2 heads*)
4. Ask the student to describe her/his monster in English using the verbs *to have* and *to be* (with help of her/his notes).

Results:

1. The student developed her creativity and reflected it in the creation of a plasticine monster, moreover she gave it a name.
2. The student reinforced her knowledge related to verbs *to be* and *to have* uses, relating to the body parts of monster made in plasticine.

3. Also, the student reinforced the pronunciation of body parts vocabulary, by means of classmates' monster description.

SESSION 3: Dancing with my monster



Pisoteo de halloween | Canción de Halloween para niño...
The Singing Walrus - Canciones Inglesas para niños

Screenshot, created by The Singing Walrus

| | | | | | | | | |
|---|--------------|--------------|--------------|----------------|------------------|-----------------|----------------|----------------|
| Topic: Action verbs (<i>stomp, dance, climb, fly, howl, crawl, walk, float, laugh</i>). | | | | | | | | |
| Purpose: To relate students with some action verbs in English. | | | | | | | | |
| Sense | | | | | Skills | | | |
| Smell | Taste | Touch | Sight | Hearing | Listening | Speaking | Reading | Writing |
| | | | | X | X | X | | |
| Theory: The TPR (Total physical response) which is a teaching method that combines speaking with action, and proposes to teach a foreign language by means of physical activity that is | | | | | | | | |

theoretically given by the reinforced memory through verbal reception, or the association with a motor activity. (Asher, 1977).

Natural approach: It is focused on the second language learning, based on aspects such as “the affective filter” of the student, where emotional aspects as motivation or anxiety, affect positively or negatively the foreign language learning. This highlights the importance of learning vocabulary to understand the meaning of all the words within a sentence. The mentioned, in order to facilitate the grammatical rules relation; besides this method refers to the sound.

Materials: TV, song, usb stick.

<https://www.youtube.com/watch?v=-jieCxKqPk0>

Instructions and implementation:

1. Playing the song called “*Halloween Stomp*”
2. Guide to the student to do the action verbs with her/his body.
3. Pause the song when each verb is mentioned and practice its pronunciation several times.

Results:

1. The student participated in the activity with enthusiasm, pronouncing correctly the action verbs.
2. Due to at the beginning she was not clear about the movement representation in relation to such verbs, it was necessary to repeat the activity several times.

SESSION 4: Multi-sensory experience



Topic: Senses organs and their functions in English.

Purpose:

To associate knowledge about senses organs with their functions, using the verb *can* and the expression “*with my...*”.

| Sense | | | | | Skills | | | |
|-------|-------|-------|-------|---------|-----------|----------|---------|---------|
| Smell | Taste | Touch | Sight | Hearing | Listening | Speaking | Reading | Writing |
| X | X | X | | X | X | X | | |

Theory:

Gibson 1996 “...*the haptic means a possible way of touching, approaching and exploring,*

since the skin, muscles and articulations work together to obtain information...”

The sense of taste allows children to develop criteria, through different daily activities such as eating food, which means that the visually impaired child has several options accompanied by multiple experiences. It is proven that taste and smell are related, allowing a more complete experience for children with visual disabilities, since their 4 senses are sharpened. Therefore, it must be understood that decision-making is determined by experiences, in which children associate flavors with lived situations, forging their own criteria and personality. Club Madres (2010).

Smell "the blind people are not better than the sighted people to detect the presence of an odor, but once detected, the blind people are better able to categorize" (Blanco y Rubio, 1994, p.106)

The Series Method: It was developed by the French François Gouin who at the moment of trying to learn a second language, he could identify that the learning of this is not only necessary the vocabulary memorization, but also relate it to the environment. This method is based on five thematics (the home, man in society, life in nature, science and occupations) which are subdivided and presented in a consecutive way (phenomena description in series). One of the strategies is the imitation (demonstration in action), where the student could think about what is doing, and then how to say it.

Materials: Blinders, honey, lotion, chenille glove, bells.

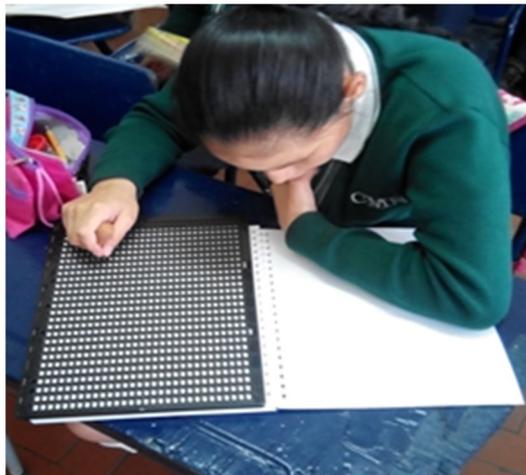
Instructions and implementation:

1. Present the vocabulary to be used and its correct pronunciation (five senses and their corresponding organ: *see/eyes, hear/ears, smell/nose, taste/mouth, touch/hands*); also the verb “*can*” (conjugated in first person, affirmative present tense), and the expression “*with my*”.
2. Ask the correct use of the verb “*can*” to make sentences with the senses and their organs (for example: *I can see with my eyes*).
3. Blindfold the students.
4. Stimulate the senses by ringing a bell, and asking the students to touch the chenille glove, smell the lotion and taste the honey.
5. Ask the student to respond randomly which is the function (verb) or the organ used, and say the complete sentence associated with the stimulus. (*I can hear with my ears*).

Results:

The student associated the senses, organs and stimulus carried out, using the verb “*can*” and the expression “*with my*” to produce simple sentences in English (*I can touch with my hands*).

SESSION 5: What about me?



Topic: Personal information and preferences.

Purpose:

To appropriate the vocabulary related to personal information, as well as expressing preferences (verb *to like*) and thus answering *WH* questions.

| Sense | | | | | Skills | | | |
|-------|-------|-------|-------|---------|-----------|----------|---------|---------|
| Smell | Taste | Touch | Sight | Hearing | Listening | Speaking | Reading | Writing |
| | | X | | X | X | X | X | X |

Theory:

The Series Method: It was developed by the French François Gouin who at the moment of trying to learn a second language, he could identify that the learning of this is not only necessary the vocabulary memorization, but also relate it to the environment. This method is based on five thematics (the home, man in society, life in nature, science and

occupations) which are subdivided and presented in a consecutive way (phenomena description in series). One of the strategies is the imitation (demonstration in action), where the student could think about what is doing, and then how to say it.

Materials: Notebook, Braille ruler.

Instructions and implementation:

1. Explain to the student what the *WH questions* or *information questions* are, their meaning and use.
2. Make some examples, with real information from the student where she/he can also express her/his preferences and answer the questions.
3. Repeat the exercise with the student, reinforcing the pronunciation of the *WH questions* and possible answers, relating them to her/his own preferences.
4. Guide the student to write on the notebook the exercises, questions and their answers (using the Braille system, for example).
5. Ask the student to read her/his examples and answer some *WH questions*.

Results:

1. The student was able to associate some *WH questions* with their meaning.
2. The student managed to identify and pronounce short sentences answering to the *WH questions* with personal and real information.

3. The student deduced the construction of sentences and questions using the verb *to like* in its positive and negative form to express her preferences.

4. The student actively used the Braille system as an aid to her English reading and writing process.

SESSION 6: Guess the sport



Topic: Verb *to like* related to sports, *WH* questions.

Purpose:

To relate the use of the verb *to like* to express preferences in relation to sports, (volleyball, soccer, basketball) and some *WH* question.

| Sense | | | | | Skills | | | |
|----------------|-------|-------|-------|---------|-----------|----------|---------|---------|
| Smell | Taste | Touch | Sight | Hearing | Listening | Speaking | Reading | Writing |
| X | | X | | X | X | X | | |
| Theory: | | | | | | | | |

Gibson would name it as a haptic system in 1996, and he stated that this perception system would help in an effective way to the visually impaired people “...*the haptic means a possible way of touching, approaching and exploring, since the skin, muscles and articulations work together to obtain information...*”

Natural approach: It is focused on the second language learning, based on aspects such as “the affective filter” of the student, where emotional aspects as motivation or anxiety, affect positively or negatively the foreign language learning. This highlights the importance of learning vocabulary to understand the meaning of all the words within a sentence. The mentioned, in order to facilitate the grammatical rules relation; besides this method refers to the sound.

Materials: Basketball, football and volleyball balls.

Instructions and implementation:

1. Take the student outdoors, and ask to make a circle with the other classmates.
2. Supply basketballs, football and volleyballs balls so that the student can identify them by their weight, texture, smell and bouncing sound.
3. Remind the student the use of the verbs *to like* and *to play* expressing his/her preferences (*I like to play... I don't like to play...*).
4. Ask the students to turn the balls with the “*hot potato*” (*Tingo-tango*) game. Say “*stop*” and ask the students who were left with a ball to identify it, and say a sentence in present simple

tense using the verbs *to like* and *to play* in a positive or negative way, with the sport that the ball represents (for example: *I like to play basketball* or *I don't like to play soccer*).

5. Ask a *WH question* to the other students who were not left with a ball in their hands. For example: *what do you like to do?* to find out what they like to do, so that they can use other known verbs, or other sports previously consulted.

Results:

1. The student identified the balls according to the sport and associated them with her likes (she even expressed interest in learning to play basketball).
2. The student managed to express her likes by using the verb *to like* and *to play* correctly with short sentences in English.

SESSION 7: Colorful flavors



| | | | | | | | | |
|--|--------------|--------------|--------------|----------------|------------------|-----------------|----------------|----------------|
| Topic: Colors and fruits. | | | | | | | | |
| Purpose: To identify and remember the pronunciation of some colors and fruits in English. | | | | | | | | |
| Sense | | | | | Skills | | | |
| Smell | Taste | Touch | Sight | Hearing | Listening | Speaking | Reading | Writing |
| X | X | | | X | X | X | | |
| Theory: The sense of taste allows children to develop criteria, through different daily activities such as eating food, which means that the visually impaired child has several options accompanied by multiple experiences. It is proven that taste and smell are related, allowing a more | | | | | | | | |

complete experience for children with visual disabilities, since their 4 senses are sharpened. Therefore, it must be understood that decision-making is determined by experiences, in which children associate flavors with lived situations, forging their own criteria and personality. Club Madres (2010).

Natural approach: It is focused on the second language learning, based on aspects such as “the affective filter” of the student, where emotional aspects as motivation or anxiety, affect positively or negatively the foreign language learning. This highlights the importance of learning vocabulary to understand the meaning of all the words within a sentence. The mentioned, in order to facilitate the grammatical rules relation; besides this method refers to the sound.

Materials: Colored and flavored chewable candies (*Sparkies*).

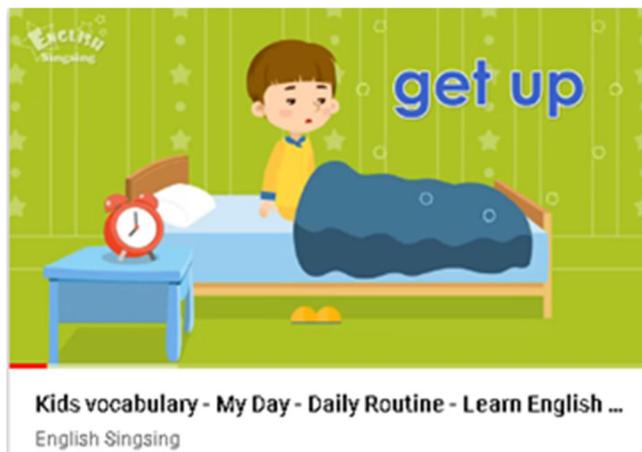
Instructions and implementation:

1. Explain the use of the verb “*to be*” to describe the color of a fruit.
2. Provide the student with some chewable candies (*Sparkies*) of different flavors.
3. Ask the student to smell candies to identify which fruit flavor it is and think about the color of each fruit (banana/yellow, lemon/green, cherry/red, strawberry/pink, grapes/purple).
4. Taste each candy to say its color and which fruit it corresponds to, using the expression:
the... is...
5. Repeat the vocabulary pronunciation and expression (*the... is...*) several times.

Results:

The student had moments of confusion because all the candies had a sweet taste, however she was able to identify some flavors, to say in English what fruit they were and their color by using the structure: *the ... is ...*

SESSION 8: My daily routine



Screenshot, video created by English Singing

| | | | | | | | | |
|--|--------------|--------------|--------------|----------------|------------------|-----------------|----------------|----------------|
| Topic: Daily routine. | | | | | | | | |
| Purpose: To relate personal information to daily routine expressions in English. | | | | | | | | |
| Sense | | | | | Skills | | | |
| Smell | Taste | Touch | Sight | Hearing | Listening | Speaking | Reading | Writing |
| | | | | X | X | X | | |
| Theory: Audio lingual method: It makes emphasis on the production skill and oral understanding language (speaking and listening) that are reinforced for appropriate learning. It highlights the correct pronunciation, attention and sound practice by means of replication, mime, imitation and memorization activities. This reinforcement allows the | | | | | | | | |

child to develop a habit to the verbal response, thus achieving a foreign language approach.

Materials: TV, audio and usb stick.

https://www.youtube.com/watch?v=qD1pnquN_DM

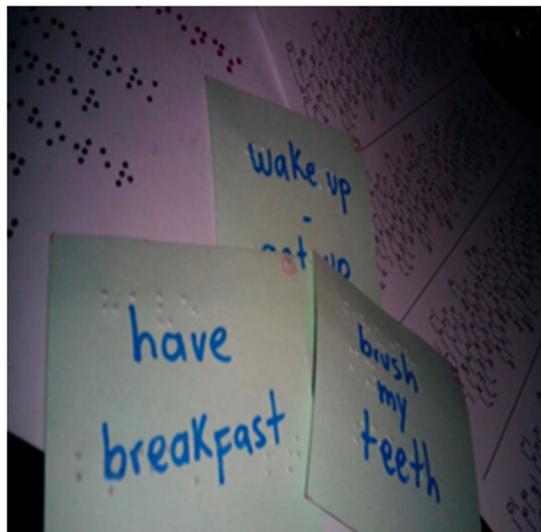
Instructions and implementation:

1. Play a child's audio that tells about his daily routine.
2. Stop the audio each time a verb is mentioned, so that the student can repeat its pronunciation.
3. Explain to the student the action that each verb represents and emphasize its correct pronunciation.
4. Ask the student to pronounce the verbs correctly in English (aloud) as the teacher says them in Spanish.
5. Ask the student to choose some of the actions learned to express orally her/his daily routine.

Results:

The student internalized and pronounced the verbs used to express the daily routine, so that she was able to express the actions she performed in her daily life.

SESSION 9: Organising my day



Topic: Daily routine (*wake up, get up, have breakfast, brush my teeth, wash my face, get dressed, go to school, take classes, have lunch, play with friends, come home, do my homework, have dinner, take a shower, go to bed*).

Purpose:

To recognize and remember daily routine vocabulary through auditory perception and produce it through body movements.

| Sense | | | | | Skills | | | |
|-------|-------|-------|-------|---------|-----------|----------|---------|---------|
| Smell | Taste | Touch | Sight | Hearing | Listening | Speaking | Reading | Writing |
| | | X | | X | X | X | X | X |

Theory:

Audio lingual method: It makes emphasis on the production skill and oral understanding

language (speaking and listening) that are reinforced for appropriate learning. It highlights the correct pronunciation, attention and sound practice by means of replication, mime, imitation and memorization activities. This reinforcement allows the child to develop a habit to the verbal response, thus achieving a foreign language approach.

The Series Method: It was developed by the French François Gouin who at the moment of trying to learn a second language, he could identify that the learning of this is not only necessary the vocabulary memorization, but also relate it to the environment. This method is based on five thematics (the home, man in society, life in nature, science and occupations) which are subdivided and presented in a consecutive way (phenomena description in series). One of the strategies is the imitation (demonstration in action), where the student could think about what is doing, and then how to say it.

Materials: Flashcards (with words in Braille), blinders.

Instructions and implementation:

1. Remember the expressions and verbs related to daily routine.
2. Give the student flashcards with the following expressions in braille: “*wake up, get up, have breakfast, brush my teeth, wash my face, get dressed, go to school, take classes, have lunch, play with friends, come home, do my homework, have dinner, take a shower, go to bed*”.
3. Randomly say the English expressions so that the student selects the right one from her/his flashcards.

4. Work in pairs where a student imitates the action of the verb requested by his/her partner and vice versa.

5. Ask the visually impaired student to touch his/her partner to guess the verb represented (blindfold his/her partner so that he/she does the same exercise).

Results:

The student remembered most of the verbs related to the daily routine, thanks to the fact that these were written on flashcards using the Braille system. However, sometimes she forgot the meaning in Spanish when she listened to some verbs in English.